POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :
ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève.
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ÉLISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. PAUL FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. AD. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Editorial.

Paul DUPUY : *L'Esprit international à l'Ecole internationale de Genève.*

Ad. F. : *Ecoles expérimentales.*

E. D. : *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau.

Avis.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. JANVIER 1926 N° 18.

Prix de ce Numéro : 3 frs français en France ; 1 fr. 25 or à l'Etranger

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10, CHAMPEL-GENÈVE

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* ». Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 francs français, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

5me Année. — No 18 Janvier 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

COMITÉ DE RÉDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.
Secrétaire : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements ; 15 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 °/. — Dans les autres pays ; **6** fr. suisses, **1** dollar **20** c. **4** shillings **8** d ; **4** Mk., **80** ou leur équivalent.
Prix du numéro ; 3 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 °/. — Dans les autres Pays : **1** fr. **25** suisse, **12** cents, **1** shilling ou leur équivalent.
Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, no 697.92. — *Chèque postal suisse :* FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados).
Chèque postal : Paris 512.95

Editorial

La Ligue internationale pour l'Education nouvelle, après son IIIe Congrès international, a vu croître brusquement le nombre de ses membres. La seule année 1925 lui a apporté un contingent nouveau qui, pour les pays latins, se chiffre par un accroissement de 60 %. Il n'est que juste de rendre hommage ici à l'encouragement que lui ont apporté M. le Ministre de l'Instruction publique, le 1er novembre 1924, le Syndicat national des Instituteurs et des Institutrices qui compte près de 80.000 membres, le Bureau international des Fédérations nationales du personnel de l'Enseignement secondaire public qui en compte 38.000 et dont le secrétaire général et le directeur du Bulletin, MM. A. BELTETTE et J. CLAVIÈRE sont de fidèles amis de notre cause, la plupart des grandes revues pédagogiques de la France et de l'étranger et, *last not last,* l'Institut J.-J. Rousseau de Genève qui a bien voulu choisir notre revue en qualité de « Bulletin international » et lui assurer son appui. Et nous ne parlons pas ici des souscriptions reçues dont le total s'élève à ce jour à 2.500 francs français et qui nous permettront d'augmenter le nombre de pages prévu tout d'abord. Au premier rang, il convient de remercier pour son concours la Société pédagogique genevoise et son dévoué président, M. Emmanuel DUVILLARD que nous avions eu le plaisir d'entendre à Heidelberg. Tant d'encouragements éveillent dans le cœur de ceux qui furent les pionniers de l'Education nouvelle un sentiment profond de reconnaissance. Jamais on ne saura la somme de travail désintéressé qu'ont fourni la plupart d'entre eux pour servir la cause qui leur paraissait la plus haute et la plus urgente de toutes : celle qui place l'enfance au premier rang des préoccupations de l'avenir et qui veut avant tout sa vitalité corporelle et spirituelle en lui assurant une éducation fondée sur la science et le bon sens.

L'accroissement de puissance de notre Ligue devait entraîner celle de notre revue. Après avoir donné à ses lecteurs 88 pages en 1922, 142 en 1923, 110 en 1924, elle en a publié 134 en 1925. Les cinquante pages de fascicule consacré au congrès de Heidelberg comptant double, il y a eu record en 1925. Ce record, nous voudrions le battre en 1926. Nous avons décidé de paraître 6 fois au lieu de 4. Quant au nombre de pages, il dépendra de l'appui que nous recevrons.

Les longues nomenclatures (que nul n'est obligé de lire) ont leur éloquence, surtout si la qualité y fait concurrence à la quantité.

Rappelons que, depuis le début, notre revue a donné des articles de MM. Ad. Appia, auteur de « la Musique et la mise en scène » ; Bakule, directeur de l'Ecole-Foyer de Prague; F. M. Baldwin, professeur; Ch.-L. Baudouin, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau de Genève et président de la Société internationale de psychagogie et de psychothérapie ; Georges Bertier, Directeur de l'Ecole des Roches et président des Eclaireurs de France ; J.-H. Bolt, directeur de l'Ecole expérimentale de « Pallas-Athéné » à Amersfoort en Hollande ; Mlle Louise Briod, directrice d'une des classes expérimentales Montessori à l'Ecole normale de Lausanne ; MM. Martin Buber, écrivain et philosophe à Heppenheim ; Raymond Buyse, Docteur en pédagogie, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Bruxelles ; O. Cizek, directeur de la classe d'art libre à l'Ecole des arts industriels de Vienne ; Stanwood Cobb, président du comité exécutif de la *Progressive Education Association* des Etats-Unis et directeur de la Chevy Chase Country Day School ; Miss Edith Cooper, L. L. A., auteur de « *Race and the youth* » ; MM. Emile Coué, chef de l'Ecole d'autosuggestion de Nancy ; Roger Cousinet, secrétaire de la « Nouvelle Education », Inspecteur de l'Enseignement primaire à Sedan ; Michele Crimi, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Trapani en Sicile ; Mrs E. Crosby-Kemp, psychologue de clinique et première vice-présidente de la Ligue pour l'Hygiène mentale infantile à New-York ; Mlles J. Decroix, professeur à Rouen ; J. Delgoffe, professeur en Belgique ; MM. H. Deman, instituteur en Belgique ; J. Dupertuis, Directeur du Bureau international des Ecoles Plein Air ; John Eades, directeur de l'Ecole expérimentale de Kirkstall Rood à Leeds et collaborateur de Miss Helen Parkhurst dans son ouvrage : « *Education on the Dalton-Plan* » ; Mrs Beatrice Ensor, directrice de la revue « *The new Era* », organe de la section anglaise de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, co-directrice de l'Ecole nouvelle de Frensham ; MM. Victor Fadrus, membre du Bureau de Réforme et rédacteur de la revue « *Schulreform* », Conseiller au Ministère de l'Instruction publique de la République d'Autriche ; G.-C. Ferrari, Professeur, rédacteur de la « *Rivista di psicologia* » de Bologne ; Ad. Ferrière, Docteur en Sociologie, directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, représentant pour les pays latins de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ; Miss Isabel Fry, directrice de la Ferme-Ecole de Mayortorne-Manor à Wendower en Angleterre ; M. Otto Gloeckel, ancien Ministre de l'Instruction publique de la République d'Autriche, Président du Conseil scolaire de Vienne ; Mlles A. Hamaide, institutrice, directrice de l'Ecole pour la Vie par la Vie à Bruxelles, auteur de « La Méthode Decroby » ; Gertrud Hartman, secrétaire général de la *Progressive Education Association* des Etats-Unis à Washington, auteur de « *The child and his school* » ; MM. I.-A. Hawliczek, secrétaire de la New Education Fellowship ; Heinrich Jacoby, compositeur, professeur à Hellerau et Berlin, auteur de « *Jenseits von Musikalisch und Unmusikalisch* ; E. Jaques-Dalcroze, compositeur, fondateur et directeur des Ecoles de gymnastique rythmique de Hellerau (1910-1914) et de Genève ; Mmes Marietta Johnson, fondatrice et directrice de l'Ecole expérimentale de Fairhope dans l'Alabama ; Alice Jouenne, directrice de l'Ecole municipale de Plein Air du Boulevard Bessière à Paris ; MM. le Dr C.-G. Jung, chef de l'Ecole de psychologie analytique de Zurich, auteur de « *Psychologische Typen* », etc. ; D. Katzaroff, docteur en philosophie, professeur, directeur de la revue « L'Education libre », organe de la section bulgare de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ; Miss K.-L. Keelor, professeur à la Lincoln School à New-York ; M. Georg Kerschensteiner, Dr phil. et jur. *honoris causa*, ancien conseiller scolaire et directeur des Ecoles de la ville de Munich, auteur de « *Begriff des Arbitsschule* », etc ; Mme Elsa Koehler, Professeur à la *Bundes Erziehungs Anstalt* de Vienne (III) ; M. Wilhelm Lamszus, co-fondateur des « Communautés scolaires libres » de Hambourg ; Miss J.-M. Mackinder, Directrice de l'Ecole enfantine expérimentale de Chelsea à Londres, auteur de « *Individual Work in Infants' schools* » ; Mme Charlotte Mannheimer, directrice d'Ecole expérimentale à Gothenbourg en Suède ; MM. Emile Marcault, fondateur et directeur de l'Ecole de l'Œuvre à Stuttgart ; Mmes Margaret Morris, directrice de la « Margaret Morris School » à Londres ; Marthe Nemes, directrice de l'Ecole en Famille à Budapest ; MM. E.-F. O'Neill, directeur de l'école expérimentale de Kearsley en Angleterre, auteur de « Une Ecole active en Angleterre » ; Dr Harry Overstreet, professeur de philosophie à New-York ; Dr Victor Pauchet, professeur à l'école de Médecine d'Amiens, chirurgien à l'Hôpital St-Michel ; Dr Peter Petersen, directeur du Séminaire pédagogique d'Iéna ; Mme C. Philippi van Reesema, présidente de l' « Association pour promouvoir l'esprit de Mme Montessori » et directrice des Cours pour Instituteurs et Institutrices de La Haye ; M. Oswald B. Powell, sous-directeur de l'Ecole nouvelle de Bedales en Angleterre ; Mme O. Prior, institutrice à Genève ; M. Gabriel Rauch, fondateur et directeur de l'Ecole d'Activité manuelle de Genève ; MM. Otto Rommel, directeur de la *Bundes Erziehungs Anstalt* de Breitensee à Vienne ; Richard Rothe, professeur de dessin à l'Ecole normale de Vienne, rédacteur de la revue « *Die Quelle* » ; Mlle Elisabeth Rotten, Dr phil., directrice de la revue « *Das Werdende Zeitalter* », organe de la section allemande de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ; M. W. Schadow, professeur et expert de l'*Arbeitsschule* ; Mmes Hélène Scheu-Riesz, éditrice de la Bibliothèque enfantine internationale des « Sesam Bücher » à Vienne ; Dr Eugénie Schwarzwald, Directrice d'Ecole à Vienne ; Margarete Streicher, professeur de gymnastique à la *Bundes Erziehungs Anstalt* de Vienne (III) ; Marie Sola de Sellares, présidente du groupe espagnol de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ; Marguerite Thibert, professeur à l'Ecole Sévigné à Paris ; M. Hermann Tobler, directeur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch en Suisse ; Mlle Maria Valli, directrice de l'*Asilo d'Infanzia* de Bellinzona au Tessin ; MM. Anders Vedel, professeur à Copenhague ;

Frank WALSER, inspecteur attaché au Ministère de l'Instruction publique au Caire ; Georges WALZ, professeur à Vienne ; Carleton W. WASHBURNE, superintendant des Ecoles publiques de Winnetka dans l'Illinois ; Mlle M.-R. WAUTHIER, institutrice dans l'Aube, etc.

A tous ces noms, nous aurions pu ajouter ceux des orateurs de nos conférences nationales, tels ceux qui parlèrent à la réunion d'avril 1924 à Villebon : le Dr René ALLENDY, fondateur du « Groupe d'études philosophiques et scientifiques pour l'examen des idées et tendances nouvelles » de la Sorbonne ; le Dr Hugo OLTRAMARE, Professeur à l'Institut J.-J. Rousseau à Genève ; le Dr Henri LAUGIER, des « Compagnons de l'Université nouvelle » et M. F. PAPILLON, Directeur d'Ecole publique à Paris, sans parler de ceux et de celles que nous avons déjà cités.

Mais cela suffit. Et nous terminerons ces lignes en ajoutant un nom, un seul : celui de M. Eugène DELAUNAY, instituteur à Coulombs par Creully (Calvados), un des pionniers les plus sérieux de l'Ecole active dans le cadre de l'école publique. Il a bien voulu se charger du service des annonces. Mieux : il nous a promis une chronique française dont nous nous promettons un régal.

A tous : merci ! Au gui l'an neuf !

LA RÉDACTION.

L'esprit international à l'Ecole internationale de Genève.

M. Paul Dupuy, Directeur de la section secondaire de l'Ecole internationale de Genève a bien voulu nous permettre de publier la belle allocution qui suit et qu'il a prononcée le 20 septembre 1925 lors de l'inauguration de l' « internat » de l'école, à Onex. Elle exprime sous une forme éloquente ce qu'est l'esprit de Genève, esprit international qui règne dans les cercles de la Société des Nations et que les directeurs de l'Ecole s'efforcent de faire régner aussi parmi leurs élèves. Les quarante ans que M. Paul Dupuy a passés à Paris comme secrétaire de l'Ecole normale supérieure et comme professeur de géographie humaine à l'Ecole normale d'Institutrices de Fontenay-aux-Roses, l'ont mis en contact quotidien avec des générations de jeunes gens et de jeunes filles qui appartiennent à l'élite de la France. Or cette élite est la moins nationaliste qui soit, la plus largement humaine et ouverte à tous les progrès. Est-ce ce contact prolongé qui a fait de lui un jeune entre les jeunes, malgré le nombre des années? Peut-être bien. Mais nous croyons que le secret de la vitalité spirituelle de M. Paul Dupuy est à chercher avant tout au fond de lui-même, dans son art de remonter aux sources vives de la sincérité, de la sensibilité et de cette tendresse admirative pour tout ce qui est vivant et spontané dans l'âme humaine. Qu'une haute culture, une des plus raffinées que l'on puisse concevoir, ne soit pas exclusive d'une « ingénuité » tout juvénile, voilà ce dont témoigne l'homme que regrettent tant d'élèves et d'anciens élèves de Paris et de Fontenay et que l'Ecole internationale de Genève est fière et heureuse de posséder dans son sein. (RÉD.)

Mesdames, Messieurs, fondateurs, conseillers, amis de l'Ecole Internationale, parents de nos élèves, soyez ici les bienvenus.

L'Ecole Internationale, après l'année de Florissant, où lui fut ménagé un si gentil berceau, prend ici sa physionomie d'adulte.

C'est ici, en effet, qu'elle souhaite attirer, de près et de loin, de partout, des enfants dont les parents verront dans son titre une promesse, un engagement répondant à l'aspiration de leur raison et de leur cœur.

Il y a des façons diverses d'être *international*. L'internationalisme du dehors est assez facile à réaliser. Il l'a été certainement, et bien des fois déjà, en Suisse, et particulièrement dans ce beau pays de Genève, où des traditions pédagogiques anciennes ont attiré et réuni dans nombre d'établissements excellents, des enfants ou des jeunes gens appartenant aux nationalités les plus diverses, venus des pays les plus éloignés les uns des autres.

Ce n'est pas là, du reste, un internationalisme sans valeur. Ces réunions de jeunes intelligences, de jeunes âmes issues de milieux si différents, ont nécessairement en elles-mêmes une vertu bienfaisante. Chaque enfant y devient pour un temps un miroir où se réfléchissent d'autres horizons que les siens ; il apprend la grandeur du monde et la diversité des hommes autrement que dans les livres, par le contact des camarades, par le travail, par les jeux, par la vie partagée. A l'empreinte de ses hérédités nationales particulières se superpose, plus légère sans doute, moins profonde, précieuse tout de même, une

empreinte nouvelle, celle d'une éducation collective.

Cela, l'Ecole Internationale le réalisera elle aussi; elle le réalisera, pour ainsi dire, par définition. Mais ce à quoi elle aspire est quelque chose d'autre et de plus précieux encore. Elle ne l'attend pas du hasard et elle ne doit pas le recevoir seulement du dehors; elle le conçoit comme un fruit de sa volonté, et elle veut que ce soit avant tout une émanation de son âme, de son esprit, quelque chose qui vienne du plus profond d'elle-même. C'est du dedans que son internationalisme doit agir: il ne doit pas être la broderie superficielle, mais le tissu même des mentalités que nous avons l'ambition de former.

Pour tout résumer en quelques mots, l'Ecole Internationale a une espérance fondée sur une foi, et ce sont cette espérance et cette foi qui nous réunissent ici aujourd'hui, au seuil de la nouvelle année scolaire.

L'espérance est celle-là même qui, née au milieu des ruines, surgie des pires désastres que l'Humanité ait connus, a saisi la grande âme du Président Wilson, l'a soulevée, l'a pénétrée, y est devenu principe d'action, et, malgré les doutes, les sarcasmes, les méfiances et les hostilités, a enfanté l'organisme international, déjà si vigoureux, à l'ombre duquel nous espérons que grandira notre Ecole.

La plupart de ses animateurs sont fonctionnaires de cet organisme, pénétrés jusqu'aux moëlles de l'esprit dont il vit, et c'est parce que cet esprit vit aussi en eux, qu'ils ont rêvé d'une Ecole où leurs enfants en seraient imprégnés à leur tour, et avec eux les enfants de ceux qui voient dans cet esprit l'unique chance de salut du monde.

Ainsi, comme le figuier banyan des Indes laisse descendre de ses plus hautes branches des racines aériennes, qui, retrouvant le sol, donnent naissance à des rejetons dont la verdure se confond avec la sienne, et dont la vie lui reste liée, tout de même l'Ecole Internationale est née de racines dont les origines sont au-dessus d'elle, dans ces bureaux de la Société des Nations et du Bureau International du Travail, où des cerveaux d'élite sont animés d'une foi ardente dans la valeur de leur tâche, dans les bienfaits que la collaboration, l'union, le respect réciproque doivent assurer à l'ensemble des peuples.

Cette foi, nous la partageons, nous autres professeurs, et nous voulons la transporter dans le domaine de l'éducation; nous voulons qu'elle soit aussi la grande animatrice de notre travail et de notre enseignement.

En même temps que la grandeur du monde, nous voulons faire comprendre et sentir à nos élèves sa petitesse; en même temps que la diversité des hommes, leurs ressemblances, mais surtout la solidarité née de leur diversité même, les services que cette diversité leur a permis de se rendre les uns aux autres, et qui les lient, quoi qu'ils en aient, dans le large faisceau de la commune Humanité.

Vieux professeur de géographie, j'ai entendu souvent chanter à mes oreilles les premiers vers du *Voyage* de Beaudelaire:

Pour l'enfant amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah! que le monde est grand à la clarté des lampes!
Aux yeux du souvenir que le monde est petit!

Ce n'est pas seulement aux yeux du souvenir, c'est aussi aux yeux de l'expérience et de la raison. Mais le rétrécissement de la Terre, cette condensation des races et des intérêts humains a été si rapide que les hommes de ma génération et de celles qui l'ont suivie, n'en avaient pas encore pris complètement conscience, au moment où la guerre mondiale en a précipité l'achèvement et l'a rendu évident. Et, malgré cette évidence, les habitudes d'esprit du passé ont une telle force, elles sont ancrées dans des sentiments si profonds, et, il faut bien le dire aussi, si précieux et si légitimement chers, que l'immense majorité des hommes continue à penser et à agir comme si leur partage en nations avait encore le même sens et la même valeur qu'autrefois. Ils se révoltent contre la contrainte des faits, et, les yeux fixés sur les autels innombrables de la guerre où leurs pères ont sacrifié, ils ricanent ou ils vitupèrent, quand on annonce le Dieu nouveau de la concorde et de la paix, qui grandit et qui monte au-dessus des autels ennemis, le Dieu dont le culte doit absorber et réconcilier tous les cultes.

C'est à comprendre cela que l'Ecole Internationale veut préparer les enfants qui lui sont confiés. Nous n'ignorons pas, certes, les difficultés d'une tâche, devant laquelle il convient d'être à la fois très ambitieux et très

modeste. Nous savons en particulier que nous avons le devoir de concilier la mentalité internationale avec tous les patriotismes, pour lesquels nous professons un respect et une amitié sans réserve; nous savons que cette conciliation peut rencontrer des résistances morales et aussi des résistances matérielles, et que celles-ci seront probablement les plus difficiles à vaincre.

Chacun, en effet, des enfants qui passeront par nos mains, doit, de toute évidence, finir par subir le contrôle et la loi des institutions nationales de son pays. Ce n'est pas là un regret que j'exprime, bien au contraire. La mentalité internationale ne peut produire son plein effet qu'en exerçant son action dans les cadres nationaux, en s'adaptant à eux et non en les bouleversant. Mais cette conviction même implique dans notre propre enseignement des adaptations multiples, délicates à réaliser sans énerver la grande action dominante.

Pour venir à bout des difficultés qui nous attendent et, si possible même, pour les prévenir, il a paru que le moyen le meilleur était d'entrer résolument dans les voies ouvertes par les apôtres de l'*Ecole nouvelle*, de l'*Ecole active*, dont le plus ardent peut-être, le professeur Adolphe Ferrière, est un de nos conseillers.

C'est là, pour ainsi dire, notre seconde foi, et qui fait corps avec la première. Nous avons foi dans l'évolution naturelle des intelligences enfantines; nous voulons nous fier à elle, la suivre et l'aider de toute notre ardente sympathie. Il m'est arrivé, pendant la guerre, à propos d'un des nombreux jeunes gens dont j'étais l'ami, et que j'ai vu mourir, de parler de la mère admirable qui l'avait « fortifié dans la liberté et réchauffé dans la tendresse ». Ces mots me reviennent naturellement à la mémoire, quand je cherche à définir comme je le sens le caractère de notre tâche envers nos élèves.

En même temps que nous nous fions à « l'élan vital » de l'enfant, qui est la vraie richesse du maître, nous avons foi aussi dans l'idéalisme naturel aux cœurs jeunes, et c'est pour cela que nous voulons les nourrir de réalités, leur montrer, à côté des réalités qui leur résisteront, les réalités qui les appellent, qui les encouragent, qui les excitent.

Des millions d'hommes se sont entretués pendant quatre ans, et, comme pour les sceller plus sûrement dans la mort, les œuvres de millions d'autres hommes se sont écroulées sur leurs tombes, s'y sont ensevelies avec eux. Le *De Profundis* qui monte de ce monceau de décombres entassé sur un charnier gigantesque, c'est bien une supplication à la pitié divine, plus angoissée, plus poignante qu'aucune de celles qui aient jamais monté vers elle; mais c'est aussi une supplication à la raison humaine, plus pressante, plus obsédante qu'aucune de celles qu'elle ait jamais entendues.

Nous l'entendons. Elle résonne dans nos cœurs.

Nos enfants, vos enfants l'entendront, et elle résonnera dans leurs cœurs.

Un seul juste eût suffi pour sauver la cité maudite. Il en faut davantage pour délivrer l'Humanité toute entière de la malédiction qui, pendant quatre ans, l'a écrasée, qui la tient encore pantelante sous son poids, et qui a fait de deux des biens les plus précieux des hommes, le patriotisme et la science, deux vautours, plus cruels et plus acharnés que celui qui dévorait le foie, sans cesse renaissant sous son bec, de l'immortel Prométhée. Peut-être aurons-nous la joie que, parmi ces justes, justes du cœur et justes de raison, figurent les enfants dont nous aurons fait des femmes et des hommes. C'est là, du moins, notre ambition.

Je ne l'ai jamais mieux sentie en moi, depuis que j'ai eu le bonheur d'être associé à l'œuvre de l'Ecole Internationale, qu'un des jours admirables de cet été sur le déclin, où je suis venu, la semaine dernière, remplir mes yeux du site de notre région d'aujourd'hui. Le soleil, lui-même à son déclin, l'enveloppait de chaleur et de lumière; il les répandait à flots sur le vaste paysage étendu au pied de notre maison, où tout exprime le travail pacifique, l'effort qui produit la richesse et l'ordre, et, par surcroît, la beauté et la joie. A l'heure du couchant, le Salève baigna dans les derniers rayons : ils en firent un degré glorieux, une escalade vers le ciel, où, tout à coup, quand le jour fut éteint, du fond de la paix et de la pureté nocturnes, le magnifique Jupiter surgit comme un flambeau, comme une promesse éclatante, appel à l'espérance et encouragement à la foi.

Paul DUPUY.

Ecoles expérimentales.

Depuis notre dernière chronique de juillet 1925, nous avons appris à connaître plusieurs écoles expérimentales, soit directement, soit par des témoignages écrits. Il faudrait un nombre de pages plus grand que celui dont nous disposons pour en rendre compte. Mais patience ! Dans ce premier fascicule de 1926, nous parlerons de quelques écoles de l'Amérique du sud et du nord; nous consacrerons celui de mai à l'éducation nouvelle dans le Proche Orient : Balkans, Pologne, Russie, Palestine. Et, de plus en plus, nous laisserons à d'autres revues l'exposé de la théorie pédagogique, pour nous en tenir à la pratique, à ce qui se fait de bon.

Les bébés, nés depuis peu de mois, sont l'objet des soins les plus empressés de toute la famille. On les suit des yeux avec une bienveillance attendrie. Est-ce pour cela que les dernières venues — et les plus récemment connues — parmi les écoles expérimentales éveillent chez nous un intérêt aussi vif ? Ecoles de l'Uruguay, de la Colombie, du Mexique, vous nous apparaissez comme de jeunes semences. Quand les vieux troncs de l'école traditionnelle auront croulé sous le poids des ans, c'est votre feuillage multiplié par l'exemple qui formera la grande forêt de demain, ou d'après-demain ! Et voici que du Chili même on m'écrit qu'une effervescence se manifeste parmi les maîtres d'école en faveur de l'éducation nouvelle. Merci, amis lointains, merci au nom de l'enfance qui attend de vous le grand courage de donner à l'instruction publique une sève plus vivante et plus vivifiante !

•

URUGUAY

Le 8 octobre 1925, M. Sabas Olaizola nous écrivait de Las Piedras :

Je vous envoie plusieurs exemplaires de la revue « Nos Enfants » pour que vous puissiez prendre connaissance de l'heureuse issue de nos efforts. Comme vous le verrez, le « Conseil de l'Enseignement », en date du 17 août, m'a confié la direction d'une Ecole libre et m'a autorisé à faire l'essai proposé dans le projet de Mlle Luisa Luisi. Je mentionne dans la revue nos premiers travaux et l'organisation que nous avons adoptée. Nous employons pour commencer la méthode Decroly qui nous sert de base et nous nous inspirons des idéals de l'Ecole active dont nous chercherons à nous rapprocher toujours plus. Notre école ne conserve que très peu de chose du régime antérieur. Ce peu, nous chercherons à le faire disparaître, car toute coercition qui va contre les instincts sains de l'enfant est mauvaise, vous le savez bien. Ce qui donne à notre école un aspect original et intéressant, c'est la liberté qui y règne. Je dois avouer que nous avons peine à y croire : c'est comme si nous étions dans un jardin de fées et cela ressemble à un rêve...

Il convient de féliciter très chaleureusement le Conseil de l'Enseignement de l'Uruguay de l'initiative qu'il a prise. Nul doute que si cette école expérimentale prouve, après deux ou trois ans, l'excellence des méthodes nouvelles — comme cela a été le cas dans un si grand nombre d'écoles expérimentales de toutes les parties du monde, — le Conseil ne soit récompensé du courage qu'il a montré. Il ouvrira alors d'autres Ecoles actives, il formera des maîtres capables d'enseigner selon les méthodes psychologiques modernes et, d'ici à quelques années, toutes les écoles s'orienteront avec prudence et fermeté sur les voies nouvelles. Heureuse, l'enfance de demain, qui connaîtra cette régénération, cette vitalisation organique et mentale par l'Ecole active !

•

COLOMBIE

Une bonne nouvelle. Notre ami et collaborateur, le Dr O. Decroly, dont nous avons déploré l'absence au Congrès de Heidelberg, a pu se rendre pour quelques mois en Colombie. M. Nieto Caballero et ses collaborateurs à Bogota lui ont fait fête. Il en a rapporté un article qui est en route au moment où nous écrivons. Cela nous dispense de reproduire comme nous en avions l'intention, des lettres du Dr Decroly. Il nous suffira d'avoir patience jusqu'au fascicule de mars.

MEXIQUE

M. Schœndube a reçu un jour chez lui à Molino de Rosas (Mixcoac. D. F.) la visite de quelques jeunes gens. C'étaient les jeunes camarades de l'Ecole « Francisco I. Madera » de la Colonia de la Bolsa, à Mexi-

co (1). Ils lui apportaient une lettre adressée au directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles et répondant aux questions que celui-ci leur avait posées. Voici la traduction de cette lettre, qui porte la date du 16 mai 1925 :

La fédération des syndicats de l'Ecole municipale « Francisco I. Madero » répond comme suit aux questions qui lui ont été posées par M. Ferrière, par le canal de M. Schœndube :

1. *Combien y a-t-il d'enfants qui peuvent produire des objets ayant une valeur commerciale ?*

A l'atelier de mécanique,	les 2/3	du total,	soit	20 enfants
» des tailleuses...	1/3	»	»	14 filles
A l'imprimerie	1/2	»	»	19 enfants
A l'atelier de photographie.	1/3	»	»	12 »
» de cordonnerie.	1/4	»	»	8 »
» de charpenterie.	1/4	»	»	18 »

2. *A partir de quel âge les enfants font-ils des travaux pour lesquels ils reçoivent une rémunération ?*

Mécaniciens, tailleuses, imprimeurs, photographes, charpentiers, cordonniers : depuis 10 ans.

3. *Pendant leur temps d'apprentissage, les paye-t-on ?*

Oui, ils reçoivent une gratification.

4. *Je suppose que les enfants sont en apprentissage de 8 à 14 ans et qu'ils produisent de 14 à 18 ans des travaux dignes d'être rémunérés ?*

Ils apprennent et gagnent de 8 à 16 ans. Il n'y a pas d'élèves de 18 ans dans notre école.

5. *Est-ce que l'argent gagné par les différents groupes suffit à acquérir l'outillage et le matériel et à payer les salaires, ou bien y a-t-il une subvention pour chaque branche afin de couvrir les déficits de l'exploitation ?*

L'argent gagné suffit à tout. Le gouvernement ne paye que les traitements des professeurs.

Signé : *le secrétaire général :* Gregorio LOPEZ ; *le secrétaire des affaires extérieures :* Agustin ROMERO.

N'y a-t-il pas une véritable éloquence dans les faits révélés par ces brèves réponses ?

Après les jeunes gens, laissons parler leur maître, M. Oropeza. Le 19 octobre 1925, il nous écrivait :

Il me semble avoir trouvé dans mon travail à l'Ecole Madero la révélation que l'enfant est un être plus intelligent que ne l'ont pensé les psychologues classiques.

A mon humble avis, l'école destinée à l'enfant moderne ne doit pas être une synthèse de méthodologies destinées à faire assimiler par l'enfant avec plus ou moins de facilité un ensemble déterminé de connaissances qui forment l'instruction.

Guidé par les enfants, vivant chaque jour davantage en contact avec eux, j'ai trouvé qu'on en faisait trop souvent le théâtre de luttes tendant à en faire les héros (ou les victimes) des problèmes humains posés par les adultes qui en ont accaparé l'étude et la solution. Trop d'adultes admettent que l'enfant n'est qu'un enfant — un être incomplet. — Et l'école, en se faisant le soutien d'une telle théorie, en est arrivée à le faire vivre dans un monde scolaire fictif, ne ressemblant en rien à la vie réelle à laquelle ils devraient parvenir après y avoir été préparés par l'école.

En me laissant guider par la collectivité des enfants aux prises avec les mêmes problèmes qui se posent à la vie réelle des adultes — problèmes complexes : sociaux, éducatifs, économiques, politiques, etc., qu'eux aussi désirent résoudre — j'ai été étonné de voir que les enfants aussi ressentent un besoin d'affirmer leur personnalité; or celle-ci a été tenue jusqu'ici à l'écart, dans leur désir naturel d'aider aux adultes à étudier et à réaliser les réformes qui augmenteront leur bien-être. J'ai été obligé d'accéder à ce besoin manifesté par les enfants d'affirmer leur personnalité et chaque fois que l'école les a laissés vivre dans son sein une vie plus réelle et moins scolaire, il m'a semblé voir que l'évolution poussait irrésistiblement l'enfant à venir en aide à l'adulte.

Je ne sais si je suis dans l'erreur ou en présence d'une révolution dans la psychologie de l'enfant...

Et la lettre se termine par ces mots charmants :

Hier, lorsque j'ai lu votre carte à tous les enfants de mon petit monde, ils m'ont dit pleins de joie (en apprenant que le Dr O. Decroly viendrait peut-être les voir à Mexico) : « Quelle magnifique occasion ce serait pour nous aider dans notre lutte afin que, dans notre effort pour concevoir les grands problèmes de la vie, on nous croie un peu moins des enfants ! »

*

FLORIDE

Notre vœu que le Dr Decroly se rende au Mexique n'a pu se réaliser; il était né d'une lettre de Mlle Hamaïde nous disant qu'elle l'avait invité à la rejoindre à Sarasota; c'eût été presque sur la route. Car Mlle Hamaïde, après avoir parlé à Heidelberg, nous avait quittés en plein congrès pour s'embarquer. Et la voici à l'œuvre à l'*Out-of-Door School* de Sarasota avec ses amies et anciennes collaboratrices de l'œuvre américaine de « La Santé par l'Education » en Belgique, Mlles Emily Harrison, Fanneal Harrison et Catherine Gavin.

Le prospectus de cette école est un petit-chef d'œuvre de clarté et de bon sens pédagogique. Il s'ouvre par une brève introduction où on lit ceci :

Un contemporain clairvoyant, le Dr James Harvey Robinson a dit : « Puisse la génération future, quand elle jettera un coup d'œil rétrospectif sur l'époque

(1) Voir : « Une Ecole miraculeuse », p. 47 de notre numéro 11 (juillet 1924).

où nous avons le bonheur de vivre, nous faire l'honneur insigne de reconnaître que nous avons découvert l'enfance ! »

Résumons les pages suivantes :

L'Ecole de plein air ressembble à bien des égards aux autres Ecoles progressives de ce pays.

Elle leur ressemble en ce qu'elle réclame une plus grande liberté pour l'enfant — en ce qu'elle prend pour point de départ les intérêts propres de l'enfant — et en ce qu'elle reconnaît la valeur immédiate, pour l'enfant, de vivre sa vie d'enfant. Mais elle s'en distingue par le fait qu'elle utilise la méthode Decroly.

Cette méthode, le Dr Decroly l'a empruntée à la théorie psychologique et l'a mise en pratique depuis seize ans déjà. Son succès ne se mesure pas seulement aux résultats scolaires, mais à la santé et à la joie de l'enfant. C'est un malentendu de croire que, pour libérer l'enfant, il faut le laisser libre de faire ce qu'il veut. Il manque de maturité pour cela. Mais le Dr Decroly a reconnu qu'il n'y a pas de développement réel si ce n'est dans l'activité spontanée à la poursuite d'un but librement choisi. (1)

Ad. F.

(1) Le Bureau international des Ecoles nouvelles a distribué le prospectus de Sarasota aux membres du Conseil de l'Ecole internationale. Il lui en reste quelques exemplaires (en anglais) à la disposition de nos lecteurs.

Chronique Française.

Les deux courants de la pédagogie et l'enseignement de la lecture. — Dans l' « Avertissement » de sa Pédagogie expérimentale, le Dr Simon oppose les deux courants actuels de la pédagogie : l'un dont il fut l'initiateur avec Binet et l'autre que cette Revue s'efforce de faire connaître. A l'aide des trois études sur l'écriture, la lecture et l'orthographe, qui remplissent son ouvrage, le Dr Simon s'efforce de prouver la valeur de la pédagogie expérimentale pure. En reprenant l'une de ces études nous allons montrer qu'il est logique d'aboutir à une conclusion un peu différente.

Rappelons d'abord que depuis une vingtaine d'années les pédagogues de la Sté Binet et ceux groupés autour de Decroly ont consacré des efforts équivalents à l'amélioration des méthodes de lecture. Or tandis que Decroly s'engageait résolument du côté de la méthode idéo-visuelle, Vaney et Simon s'attardaient à des recherches sur les anciennes méthodes, recherches qu'ils doivent considérer à peu près comme sans intérêt aujourd'hui, puisque le Dr Simon écrit de la méthode globale : « Elle a nos sympathies. Elle plaît aux maîtres et elle plaît aux enfants... » (*Pédagogie expérimentale*, p. 158) et que le barème de Vaney n'est en aucune façon applicable aux enfants ayant appris à lire par cette dernière méthode.

Que les défenseurs de la pédagogie expérimentale pure se soient engagés les derniers dans la bonne voie est indéniable, mais ils s'en consolent en pensant qu'ils ont depuis rattrapé le temps perdu et que la méthode Rouquié — que recommande Mme Carpentier, inspectrice des écoles maternelles, dans un récent « *Bulletin de l'Enseignement primaire* » du Finistère — est supérieure à la méthode Decroly.

Tel n'est pas notre avis. On en comprendra la principale raison lorsque nous aurons dit qu'en la seule page 23 du syllabaire de Mme Rouquié, où celle-ci étudie les *mots-types : robe* et *rose*, nous trouvons : *un coche, un pôle, une coupole, rome, un arôme, un dôme* et d'autres mots encore qui présentés sans suite idéologique sont évidemment, pour les petits, vides de tout contenu de pensée. Incontestablement la méthode Rouquié est une cote mal taillée entre l'ancienne méthode des mots normaux et la méthode idéo-visuelle. L'emploi que Mme Rouquié fait de l'analogie pour faire lire en colonne des mots sans lien idéologique : une robe, il dérobe, une roche, une broche, elle brode (exemple tiré de la même page du livre) est lui-même fort ancien. Il est un danger pour les méthodes nouvelles : beaucoup qui s'en réclament n'en ayant pas saisi toute la valeur les déforment par quelque côté et nous présentent une caricature comme un portrait soigneusement retouché.

C'est une caricature des jeux de lecture Decroly que MM. Géraud et Crépin ont récemment publiée. Dans leur 20e planche figurent les seuls dessins de : un volant, un gant, une balance, un pliant, une lanterne, un éléphant, un banc, une mandoline.

Ceci nous montre mieux encore que la méthode Rouquié les erreurs commises par quelques néopartisans des méthodes globales.

Ils oublient d'abord que le vocabulaire de lecture doit être soigneusement rattaché avec les idées et les mots familiers aux débutants et qu'en y introduisant des mots que ceux-ci n'auront pas de sitôt l'occasion opportune d'employer, ils favorisent le verbalisme et la paresse mentale.

Il oublient enfin qu'il est bon pour l'orthographe que l'enfant s'habitue à retenir l'image visuelle des mots et qu'il est mauvais d'employer des généralisations prématurées conduisant à un mécanisme qui dispense de cet effort de visualisation comme aussi d'un effort de pensée si nécessaire à la lecture expressive.

C'est cela qu'ont compris, dès les débuts, les pédagogues qui s'appuyaient sur les données de la psychologie génétique qui leur a ainsi permis, en lecture, d'être et de demeurer les meilleurs pionniers du progrès pédagogique.

*

Individualisation de l'enseignement. — L'individualisation de l'enseignement n'a pas encore

cause gagnée en France. Dans la *Revue de l'Enseignement* (11 octobre 1925) un de nos meilleurs pédagogues praticiens, M. E. Laurin, donne aux maîtres des écoles à classe unique six conseils dont voici les deux premiers :

« 1° D'abord il faut renoncer aux trop nombreuses divisions : trois pour la langue française, quatre ou cinq pour le calcul ; 2° Mais toutes les autres matières doivent être enseignées dans des leçons communes ;... » Par contre dans la même Revue (1er novembre 1925) L. Dumas expose le système de Winnetka « d'après les études que M. Ferrière y a consacrées dans *L'Educateur* de Lausanne, et dans la Revue *Pour l'Ere nouvelle* », puis dans un n° suivant (18 novembre 1925) il indique une adaptation du Dalton-Plan qu'il a vu fonctionner en Angleterre. Après avoir reproduit une fiche hebdomadaire de travail, il nous fait part de ses observations et de ses réflexions : « J'ai vu les élèves d'une dizaine d'années, à qui cette fiche est destinée, travailler seuls, furetant dans leurs livres, dans leur bibliothèque, dans leurs collections... les enfants donnent l'impression de travailler d'eux-mêmes et d'agir tranquillement comme des ouvriers à leur tâche... En somme, j'ai eu l'impression que le procédé « rendait » et que ce n'était pas une nouvelle fantaisie pédagogique brillante, chimérique et éphémère... Sans doute, l'établissement de ces fiches est un gros travail préparatoire. »

Les derniers mots de notre citation indiquent bien l'obstacle le plus sérieux — non le plus important, car celui-ci est sans conteste l'esprit de routine — qui s'oppose à l'individualisation.

Pour faire des fiches convenables, il faut au préalable rechercher quelles étapes l'enfant (le normal, le surnormal, l'anormal des divers types) parcourt naturellement pour acquérir le savoir. Or cette étude est seulement ébauchée et les manuels existants ont divisé logiquement les difficultés sans souci des réalités psychologiques.

— En attendant que le travail ébauché se perfectionne c'est déjà un progrès que de condamner l'éducation collective comme le fait Mlle Vernet dans « *La Mère Educatrice* ». Selon elle, c'est la famille qui, connaissant le mieux l'héritage ancestral de l'enfant, est la plus capable d'individualiser l'éducation enfantine.

Il faut tout de même connaître autre chose pour être un bon éducateur.

*

Centres d'intérêt. — Les maîtres, qui appliquent la méthode des centres d'intérêt, trouveront une abondante documentation dans les leçons de sciences de Boyau, en cours de publication dans *l'Ecole Emancipée* (Ecole Emancipée - Saumur, Maine-et-Loire). Boyau place les sciences à la base de centres d'intérêt qui rappellent fort la méthode Decroly (Besoins de nourriture, d'air, d'eau, de chaleur, de lumière, de sécurité et de santé, de mouvement, d'outils et de travail, intellectuels et d'entr'aide). Il ne prétend pas épuiser tous ces centres en une année, mais en approfondir seulement certaines parties. Il indique d'abord les raisons pour lesquelles il place les sciences à la base de son enseignement : « ... 3° Elles permettent de substituer très souvent l'observation spontanée à l'observation commandée et d'entraîner les enfants à voir, à chercher et à trouver la vérité sans le secours du maître... 4° Enfin, par les exercices de réalisation pratique qui s'y rattachent, elles favorisent l'habitude de l'effort et mettent en évidence la supériorité du travail en coopération... » Le travail de Boyau est divisé chaque semaine en quatre parties : 1° la contribution des élèves et du maître ; 2° l'éducation des sens ; 3° l'éducation intellectuelle ; 4° l'utilisation pratique des notions acquises.

Si nous en croyons « *La Mère Educatrice* », (39, rue Chaptal, Levallois-Perret, Seine), à l'école de Waldorf, créée par Rudolf Steiner, on ferait aussi emploi des centres d'intérêt : « Les branches de l'enseignement ne sont aucunement délimitées comme on en a l'usage. C'est ainsi que, dès le début des petites classes, les jeux manuels sont à la base même de toute étude : le dessin et la peinture vont devenir une première écriture très libre encore, imaginative, artistique, qui réjouit l'enfant au lieu de lui dessécher l'esprit. La danse rythmique (eurythmie) s'unit à l'enseignement des lettres et de la grammaire selon des lois précises et spéciales que Rudolf Steiner a établies... »

Avant de songer à apprendre la grammaire en dansant, nous croyons plus urgent d'étudier l'allègement de cet enseignement dont l'utilité, pour une connaissance élémentaire de la langue, a certainement été fort exagérée.

*

Une bonne collaboration pédagogique. — Notre ami J. Vidal, inspecteur primaire à Corte, s'efforce de faire profiter tous les instituteurs de sa circonscription des initiatives de quelques-uns. L'exposé de ces initiatives est publié par lui dans un petit bulletin mensuel polycopié. De l'un de ces bulletins nous détachons : « *La lecture d'image à la classe enfantine* » : « L'image, dont je possède une réduction jointe à ma fiche de préparation, est toujours reproduite au tableau en un grand et clair dessin (craies de couleur). — Chaque fois que la scène représente des enfants, ce sont les mêmes : Riri (g.) et Mimi (f.), bien connus et aimés dans ma classe. Nous avons un tableau spécial. La scène y reste toute la semaine sert pour toutes les leçons s'y rattachant et ne disparaît que pour faire place à un autre sujet. — Riri et Mimi sont des bambins modèles qu'on essaie d'imiter ; j'entends souvent ceci : « Je m'habille seul, comme Riri », ou « Je fais aussi les commissions, comme Mimi ». De temps en temps, un petit exercice de mémoire rappelle les actions précédentes des deux acteurs. »

« *Deux expériences sur la dilatation.* 1. — Placer un fer à repasser sur le plancher ou sur le seuil de la porte. Tout autour, tracer une ligne avec un canif ou un crayon ; on voit la ligne. Enlever le fer, le chauffer fortement, le reposer ; on ne voit plus le trait.

2. — Une vessie de porc à moitié gonflée placée près du feu se gonfle bientôt entièrement ».

Comme on le voit dans ces derniers exemples, point n'est besoin de pyromètre, d'anneaux de l'S Gravesande qui détournent l'observation du phénomène à observer. Il est d'ailleurs bien d'autres

façons d'éviter leur emploi ; à propos de la dilatation des solides nous en trouvons un autre exemple dans le n° d'octobre de la revue « *Le Travail manuel, les Sciences expérimentales et le Cinéma à l'Ecole* » (Librairie F. Nathan, 16, rue des Fossés-Saint-Jacques, Paris, V°) : « Suspendez un poids quelconque par un fil métallique. Faites osciller ce poids au-dessus d'une caisse en bois que vous montez avec des cales jusqu'à ce qu'il y ait presque frottement. Chauffez le fil avec une lampe à alcool, tout en entretenant le mouvement pendulaire. Le poids heurte la caisse (vue, ouïe) lorsque le fil est chaud (toucher : avec un fil pas de risque de brûlure). Le poids reprend sa course libre lorsque le fil est froid. »

N.D.L.R. — Il est plus simple de chauffer le fil avec deux ou trois tampons d'ouate fixés au fil et imbibés d'alcool. La revue d'où nous extrayons ce procédé est aussi une coopérative pédagogique tout particulièrement intéressante pour les amis de l'Ecole active.

*

Respectons les étapes de l'évolution enfantine. — Dans le n° de novembre 1925 de « *La Nouvelle Education* » Mme Vauzelle constate que « L'éveil de la vie sentimentale chez l'enfant » se fait tardivement. Elle écrit : « Tout sentiment compatissant naît d'une privation, et il faut vivre assez longtemps (sans épithète) c'est-à-dire laisser croître ses muscles et enrichir son intellect de sensations multiples, avant d'atteindre à la vie sentimentale.

« Quant à la conclusion pratiquement scolaire que je tirerai de ces remarques, c'est que nous aurons beau faire, nous ne devancerons jamais la nature. En vain la vieille école multiplie-t-elle les leçons de morale et d'histoire ; en vain fait-elle apprendre aux enfants de 7 à 13 ans les morceaux choisis les « mieux » choisis, prétend-elle ; elle ne fait autre chose que le bruit d'un grelot, si elle ne suit pas étroitement la ligne du développement mental des élèves, si elle ne se conditionne pas, en un mot, à leur vie réelle. Car, laissés libres, ils ne donnent aucune preuve que leurs facultés aient été plus tôt développées par les artifices traditionnels ».

*

La joie est tout... même au pays de la rédaction. C'est ce qu'affirme P. G. Münch dans un ouvrage allemand « *Dieses Deutsch* » que F. Bernard a traduit et qui paraît actuellement dans l'*Ecole Emancipée*. (Ecole Emancipée, Saumur, Maine-et-Loire). L'ouvrage se lit comme un roman et ne manque pas d'humour, mais faute de place ce ne sont pas les pages gaies que nous reproduirons ici. Selon G. Münch les premières rédactions doivent être orales. « C'est de l'ardente volonté de communiquer sa pensée, c'est du cœur débordant que doit jaillir la prose. Dans l'ancienne école, le chemin du style commençait par des indications minutieuses, nous commençons, nous, par attiser le feu...

« Si étrange que cela puisse paraître, les plus importantes pour la formation du style sont les toutes premières années d'école. C'est le temps où entre en action la plupart des richesses de la langue.

« Au commencement, que l'enfant soit l'orateur et le maître le sténographe !

« Au commencement, que ce soit la rédaction vierge d'encre, mais écrite avec le sang même du cœur, ignorante encore des obstacles dont la menace l'orthographe ! »

*

Une nouvelle méthode de lecture. — Dans *Clarté* (nos d'avril et juin 1925) et dans l'*Ecole Emancipée* (8 et 15 novembre 1925) C. Freinet expose une méthode de lecture basée sur l'emploi d'un « Livre de vie » composé et imprimé en collaboration avec ses élèves grâce à une petite presse à imprimer à main. Certes c'est une chose excellente que Freinet n'ait imposé aucun sujet, qu'il se soit contenté d'écouter et de diriger la conversation, mais peut-être s'est-il trop soucié de mettre dans le style de Freinet les idées de ses tout petits : « Les grêlons, gros comme de petites billes, tombaient droit et tambourinaient sur les tuiles et sur les vitres », nous le font croire. Enfin le souci de Freinet de faire lire un « Livre de vie » composé au jour le jour tout en apprenant à lire des caractères imprimés aurait pu être satisfait si, au lieu de faire écrire en anglaise, il avait employé le script d'où, au bout de quelques mois, les enfants auraient pu passer facilement à la lecture des caractères imprimés et à l'écriture la plus usuelle.

*

A lire : *La Nouvelle Education* (octobre 1925). — Notre école expérimentale de Sedan — Notre cercle d'études de Paris, par Mme Reynier — Pour les Parents, par Mme Guéritte.

(Novembre 1925) : Quelques réflexions sur le travail libre par groupes, par G. Gouin — L'enfance heureuse, par M. Godet — L'éveil de la vie sentimentale chez l'enfant, par Mme Vauzelle — Le travail individuel à l'école maternelle, par Mme Guéritte.

La *Revue de l'Enseignement :* nos d'octobre et novembre 1925, le début d'une étude de J. Fontègne sur « l'observation psychologique » — 1er novembre 1925 : Les nouveaux programmes et la famille, par M. T. Laurin. Dans tous les nos les cours de Brangier, Richez et Lapierre.

L'*Ecole Emancipée :* nos d'octobre et novembre : le début de : Un guide allègre vers le bon style — nos du 8, 15 et 22 novembre : De l'orthographe, Essai de pédagogie expérimentale, par Paul Billard. Dans tous les nos, les cours de Boyau et de Taché.

L'*Ecole et la Vie :* nos d'octobre et novembre : le début d'une étude de Bocquet sur l'enseignement vivant de la langue — nos du 17 octobre et 21 novembre 1925 : deux articles de L. Blanc et J. Chotard « A propos du calcul ».

La Mère Educatrice : n° de juin et nos d'août-septembre 1925 : divers articles sur l'Education sexuelle.

E. D.

Nouvelles diverses.

FRANCE

Le 15 octobre a été fondé à Nîmes, en dehors de tout groupement politique, philosophique ou religieux, une association qui prend le nom de « *Education* ». Elle recherche « les méthodes les plus propres à favoriser le libre développement des activités naturelles de l'enfant avec la collaboration et sous le contrôle bienveillant des maîtres ». Notons parmi les activités actuelles non codifiées dans les statuts : un article hebdomadaire dans la presse locale et régionale ; un cercle de mères, réunion mensuelle pour le moment ; conférence mensuelle au grand public ; conférence mensuelle technique aux éducateurs ; organisation d'une bibliothèque d'enfants sur le modèle des « Heures joyeuses » de Paris ; propagande pour la formation d'autres groupes pareils. Le président en est M. PIC, directeur de l'Ecole normale de Nîmes. On compte dans le comité des membres du corps enseignant des deux degrés et des parents. Nous accompagnons de nos vœux très chaleureux tous les hommes et toutes les femmes qui se groupent en prenant pour but le bien de l'enfance.

*

ANGLETERRE

La onzième conférence annuelle des *New Ideals in Education* aura lieu à Oxford du 5 au 12 avril 1926. Sujet : « La place de l'éducation à une époque industrielle ». Taxe d'inscription : 15 Sh. Logements installés aux collèges de Somerville et de Ruskin. Secrétaire : Miss SCOTT MONCRIEFF, 6 Inverness Terrace, Londres W. 2.

*

ETATS-UNIS

Le Bureau international des Ecoles nouvelles, à Genève, a reçu la circulaire suivante :

M. Clément M. BIDDLE (de New-York), membre du Comité exécutif du Conseil national pour prévenir la guerre, a mis à la disposition de cette Société la somme de douze cents dollars pour être décernés en prix offerts aux élèves des écoles secondaires et primaires des divers pays du monde entier.

Ces prix seront décernés aux meilleurs essais rédigés brièvement sur les 12 personnes, choisies dans l'histoire humaine, hommes ou femmes, considérés comme les plus dignes de représenter le type de *grands héros*.

On devra insister particulièrement sur ces trois points :

1. Noblesse du caractère ;

2. Dévouement courageux et allant jusqu'au sacrifice pour une grande cause ;

3. Service rendu à l'humanité par des actes ayant déterminé un progrès permanent (citation de la phrase de Wells : « *Constructive work for humanity of permanent caracter* »).

Le professeur peut envoyer simplement la liste des 12 personnages.

Il peut aussi envoyer la rédaction de ses élèves sur chacun des héros désignés. Chaque rédaction ne doit pas dépasser 200 mots. Elles devront être arrivées pour le 18 mai 1926.

Le relevé des noms proposés par les différents compétiteurs sera publiés le 15 juin 1926.

On a cru devoir exclure de la compétition :

1. Les noms des fondateurs de religions que leurs disciples révèrent comme divins ;

2. Les noms de personnes vivantes.

On peut demander au siège social les imprimés que le directeur de l'école n'aura qu'à renvoyer remplis.

On est prié de n'écrire que d'un côté de la page et d'employer autant que possible un papier de 22 cm. 1/4 sur 28 cm. 1/2.

Adresser les envois à : Mme Laura PUFFER MORGAN, 532, 17e rue, N. W., à Washington (D. C.) Etats-Unis.

*

ITALIE

M. Francesco ORESTANO nous écrit de Rome :

Le comité exécutif italien qui a l'honneur de préparer le IVe congrès international d'éducation morale — il aura lieu à Rome, du 16 au 20 avril 1926 — a adressé un appel chaleureux à tous les éducateurs et philanthropes du monde pour qu'ils se réunissent dans la Ville éternelle afin d'y discuter ensemble les maximes et les problèmes de l'éducation humaine.

D'accord avec le comité exécutif international, avec lequel le comité italien travaille dans un accord constant et cordial, les deux thèmes principaux du congrès ont été fixés dans les termes suivants :

1. « *Possibilité d'un code de morale universel comme base de l'éducation.* » Rapporteurs principaux : Abdullah JUSUF ALI et Francesco ORESTANO ;

2. « *La personnalité, moyens de la développer dans la famille, à l'école et dans la société.* » Rapporteurs principaux : Félix ADLER et Gustave BÉLOT.

L'un et l'autre thème peuvent donner lieu à l'examen d'aspects des plus intéressants de l'éducation individuelle et sociale.

Le comité organisateur a décidé en outre de distribuer les rapports — qui seront traduits dans les différentes langues du congrès — à des personnalités éminentes de divers pays et de réunir leurs critiques. Rapports et critiques seront imprimés et distribués aux congressistes dès l'ouverture du congrès ; on atteindra par là deux résultats utiles : l'un, de *présenter au congrès une matière riche et choisie, mûre pour être discutée* ; l'autre, de *consacrer les séances du congrès uniquement aux discussions orales* ; l'utilité du congrès ne saurait ainsi être mise en doute.

Pour la Suisse, M. Ad. FERRIÈRE, professeur à

Genève, président du IIIe congrès, a déjà accepté l'invitation qui lui a été adressée d'être l'un des co-rapporteurs pour le thème de la « Personnalité » dans lequel il est d'une compétence exceptionnelle.

Outre les thèmes principaux, seront bienvenues toutes les *communications personnelles* sur des thèmes divers relatant des expériences faites ou exposant des idées d'intérêt général.

Les congressistes et tous les amis de notre œuvre apprendront avec plaisir que S. M. le roi VICTOR-EMMANUEL III, S. E. Benito MUSSOLINI, chef du gouvernement et ministre des affaires étrangères, et S. E. M. Pietro FEDELE, ministre de l'instruction, ont accordé à notre congrès leur haut patronnage.

Le comité d'honneur est présidé par une personnalité chère au public helvétique : S. E. Vittorio SCIALOJA, sénateur, chef de la délégation italienne à la S. d. N. et négociateur du récent traité de Locarno.

Font en outre partie du comité d'honneur : M. Filippo CREMONESI, commissaire royal de la ville de Rome ; M. SEVERI, professeur et recteur de l'Université de Rome ; M. Luigi CREDARO, professeur et président de l'Association nationale pour les études pédagogiques et ancien ministre de l'instruction ; M. VOLTERRA, professeur et président de l'Académie nationale dei Linzei ; S. E. M. Mario D'AMELIO, président de la cour de cassation de Rome ; la comtesse SPALATTI RASPENI, présidente de l'Association nationale des femmes ; Mme RIZZIOLI-MEYER, inspectrice générale des faisceaux nationaux féminins ; M. Giovanni GENTILE, professeur, ancien ministre de l'instruction ; le marquis Camillo CASATI, ancien ministre de l'instruction.

Le comité prépare aux congressistes du monde entier l'accueil le plus chaleureux et le plus cordial. Il a l'ambition d'égaler les autres comités d'organisation et en particulier celui de Genève, dont la haute tenue et la courtoisie resteront à jamais mémorables.

Le comité de Rome est en correspondance avec la direction générale des chemins de fer italiens afin d'obtenir que tous les congressites jouissent d'un rabais spécial à l'intérieur de nos frontières. Une commission s'occupe des logements.

Nous comptons sur un large concours de nos amis et collègues de tous les pays.

N. B. — Tous ceux qui s'inscriront de suite recevront les rapports au fur et à mesure qu'ils seront imprimés. La taxe d'inscription pour les congressistes étrangers est de 10 francs suisses ou 40 francs français. Siège du secrétariat : via Brenta 2, Rome, 34.

*

Une chronique des principaux congrès internationaux d'éducation de l'année 1925 suivra dans le prochain numéro.

Livres et Revues

Pierre BOVET, Directeur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur à l'Université de Genève : **Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant** (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1 vol. in-16 de 173 p., 3 fr. s.).

Henri CLAVIER : **L'Idée de Dieu chez l'enfant**, essai de psychologie appliquée à l'éducation, deuxième édition revue et augmentée (Paris, Fischbacher, 1926, 1 vol. in-8° de 192 p., 10 fr. fç.).

Nous n'avons pas à adopter, dans cette revue, une attitude confessionnelle. Mais les problèmes de psychologie religieuse ne sauraient nous laisser indifférents. Quel que soit le point de vue mystique ou philosophique auquel on se place, on ne peut nier que la religion joue, dans l'existence de la plupart des hommes, un rôle de premier plan. Beaucoup y puisent la force de vivre et l'orientation de leur action. Ceux qui croient s'en être émancipés ont en général substitué simplement un nom à un autre. Leur don de soi à un idéal, fût-ce celui de la vérité scientifique, est un « transfert », une substitution, un cadre différent dans lequel vient se mouler une énergie spirituelle dont l'inspiration, pour autant qu'elle s'oppose à l'égocentrisme, a une base que l'on peut qualifier de « religieuse ». Chez l'enfant, le lien est plus étroit encore. La loi biogénétique, quelle que soit l'interprétation qu'on en donne, « joue » ici aussi, ici surtout. L'enfant laissé en jachère bien souvent se crée des fétiches, leur rend un culte secret, se voue à des adorations muettes, adopte une « magie » à lui, qu'il tient jalousement secrète.

C'est donc se conformer au premier principe de notre Ligue que de signaler les ouvrages de psychologie religieuse qui paraissent. Nous analysons ici brièvement les deux plus importants, sortis de presse en 1925. Mais il y en a d'autres. Ainsi une remarquable thèse de licence en théologie présentée par M. William LACHAT, à l'Université de Neuchâtel, a pour titre : « Une orientation nouvelle de l'Education et ses conséquences pour l'Education morale et religieuse ». C'est un exposé bref, mais complet, de notre mouvement d'éducation nouvelle, avec les conséquences que l'auteur trouve nécessaire d'en tirer dans le domaine qui l'occupe. (Nous espérons vivement que cette thèse pourra être imprimée un jour ou l'autre.) D'autres livres montrent l'évolution religieuse de personnalités exceptionnelles, avec leurs conséquences morales et sociales. Citons dans le nombre la biographie en deux tomes de Georges APPIA, pasteur dans les vallées vaudoises, puis à

Paris (publiée chez Flammarion) qui est un bel exemple d'enfance mystique aboutissant à une carrière toute de dévouement; — celle de Catherine BOOTH, la fondatrice de l'Armée du Salut, par Mlle Hélène NAVILLE (publiée aux éditions Forum, à Genève) qui montre l'éclosion, par la foi, d'une existence d'héroïsme et de don de soi; — et, par contraste, la pensée religieuse de RENAN, par Jean POMMIER, où l'excès de dogmatisme du milieu ambiant a conduit le penseur breton à un criticisme aigu, destructeur de tout élan spirituel autre que celui qui le pousse vers une vérité négative et vers un art dépourvu d'inspiration mystique (éditeurs F. Rieder et Cie à Paris). La comparaison même de ces ouvrages, tant au point de vue pragmatiste, où l'on juge l'arbre à ses fruits, qu'au point de vue psychologique des types, est hautement suggestive pour l'éducateur.

C'est toutefois chez MM. Henri CLAVIER et Pierre BOVET que celui-ci comprendra le mieux la portée et la signification dynamique de la vie religieuse de l'enfant.

La première édition du livre de M. CLAVIER date de 1913. Celle qui sort de presse est fortement augmentée par l'adjonction de notes, d'un contenu très riche, et d'une nouvelle enquête qui, en général, confirme et complète la première. Cet ouvrage, très clairement ordonné, est surtout panoramique, bien que l'auteur y fasse quelques tentatives de s'élever au point de vue génétique. Le fait que son enquête porte uniquement sur des enfants protestants en limite d'ailleurs la portée. Quelle est la part de l'influence du milieu et de l'imitation, dans les réponses reçues? Quel rôle jouent les prédispositions internes des différents types? Il est difficile de le démêler. Pourtant l'évolution qui porte le petit enfant de l'animisme et de l'anthropomorphisme matérialiste, à travers une anthropomorphisme mitigé, jusqu'à une interprétation spiritualiste des problèmes religieux ressort nettement des tableaux statistiques (surtout pp. 149 et 150) et confirme le fait que, quelle que soit l'influence du milieu, l'enfant ne conçoit, ne retient et n'imite que ce qui correspond à son stade de développement actuel. Les conséquences à en tirer pour l'éducation religieuse sont flagrantes.

Dans son ouvrage, M. Pierre BOVET se place d'emblée au point de vue de la psychologie génétique. C'est ce qui fait la valeur et l'originalité de son étude. Sa thèse est celle-ci : les seuls « dieux » du petit enfant sont ses parents. Il adopte à leur égard l'attitude qu'il aura plus tard à l'égard de Dieu. Dans son aspiration à un idéal de perfection absolue, un jour vient où son esprit critique lui révèle que ses parents ne sont pas parfaits. C'est la crise de la « désillusion » mise en lumière par les psychanalystes. Dès lors, l'enfant cherche à incarner ailleurs son idéal : chez d'autres adultes, en des abstractions : la patrie ou en des symboles : le monarque. L'amour de la patrie peut s'étendre jusqu'à l'humanité. Il peut se fixer. Il peut aussi continuer à évoluer et s'attacher à un idéal ou à l'Esprit pur qu'il appellera Dieu. La notion du Dieu Père, l'affirmation de l'Evangéliste Jean que Dieu est Amour sont éclairées ainsi d'une lumière nouvelle.

M. Pierre BOVET se montre le disciple de FLOURNOY en ce qu'il adopte la méthode scientifique d' « exclusion de la transcendance ». Mais, dans ses conclusions, il reprend sa plume de père de famille et de protestant et nous en avertit très loyalement. Ses études, données en appendice, sur le respect et sur l'unité spirituelle font mieux comprendre encore l'attitude toute de noblesse morale et de haute tolérance d'un savant qui est en même temps un esprit religieux. A une certaine altitude spirituelle, le conflit entre la science et la foi n'existe plus. Science et foi deviennent complémentaires l'une de l'autre.

*

Dorothy CANFIELD FISHER : **Les Enfants et les Mères**, étude destinée à aider les mères dans cette entreprise importante et compliquée : l'éducation des enfants. Adaptation française de Madeleine T. GUÉRITTE (Paris, Flammarion, 1925, 1 vol. in-18 de 249 p., 7 fr. fç.).

Bien des mères resteront pensives en méditant ce livre suggestif. C'est un bain de vérités qu'il nous donne, vérités parfois cruelles pour notre amour-propre! Quelle mère oserait dire en scrutant ses souvenirs : « Les erreurs relevées en ces pages ne sont pas miennes » ? Mais n'est-ce pas en reconnaissant loyalement nos torts envers nos enfants que nous nous élèverons tout en les élevant?

S'il est des vérités dures à entendre, il en est d'autres, par contre, encourageantes au plus haut point. Des expériences frappantes et tangibles nous affirment le succès de l'éducation nouvelle; lisez les pages excellentes sur le sens des valeurs relatives aux défauts des enfants; lisez surtout le chapitre admirable sur l'obéissance. « L'enfant, comme nous tous, doit obéir à la loi. Non pas à ses parents parce qu'ils sont ses parents, mais parce qu'ils sont pour lui les représentants de la loi. Dès l'éveil de la raison, une « échelle d'obéissance » devrait être organisée et ajustée avec la plus grande souplesse à la capacité de chaque enfant, selon tous les degrés de son développement. Au fur et à mesure qu'il grandirait, l'enfant devrait apprendre à obéir de plus en plus selon sa raison. » Que nous voilà loin de la discipline d'autorité qui étouffe les forces vives du cœur, de la raison et de la volonté! L'auteur insiste sur l'importance de l'obéissance constructive. Une discipline intelligente n'est-elle pas, en effet, une des pierres d'angle de la paix familiale?

Plus loin notre attention est portée sur l'urgence de « séparer l'essentiel du secondaire », en donnant aux valeurs spirituelles la place d'honneur. Les questions matérielles qui nous semblent toujours pressantes ne nous font-elles pas refouler trop souvent à l'arrière-plan l'enthousiasme des petits, leurs recherches, leurs préoccupations qu'ils essayent de nous communiquer? Malheur à ceux qui bloqueront la confiance de l'enfant : « Nous serons punis, comme le sont tous ceux qui délaissent les grandes choses pour s'occuper d'abord des petites. »

Ces vérités ne sont-elles pas toujours nouvelles pour chaque mère comme pour chaque génération ? Mme CANFIELD nous montre la femme moderne obligée, coûte que coûte, de s'adapter aux exigences de l'heure. Plutôt que de nous accrocher au passé, marchons avec le temps et, malgré le chaos momentané inhérent aux époques de transition, efforçons-nous de sauvegarder dans notre foyer un idéal qui,

s'il a changé d'objet, n'en sera que plus riche d'intimité et plus largement ouvert aux vraies valeurs de vie.

Is. F.

*

SUISSE

Mme Edouard CLAPARÈDE-SPIR : **Pour l'entente des peuples**, voix de France, d'Allemagne et d'Angleterre, avec une préface de M. Ferdinand BUISSON, Président de la Ligue des Droits de l'Homme, et une postface du Professeur Th. RUYSSEN, Secrétaire général de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations (Paris, Les Presses universitaires de France, 1925, opuscule 12×19 cm. de 76 p. 4 fr. fç ou 1 fr. 40 s.).

Quelque cent cinquante citations d'hommes en vue, politiciens, économistes, écrivains, éducateurs, entre autres quelques-uns de ceux qui ont parlé au IIIe Congrès international d'éducation morale en 1922. Il n'y est pas question directement d'éducation nouvelle, mais l'éducation nouvelle ne vise-t-elle pas à créer une opinion publique saine et équilibrée qui tienne tête aux fauteurs de guerre et rende les conflagrations inutiles parce que sans objet? C'est pourquoi, entre toutes ces citations nous relèverons celle de J. G. KEYNES, Professeur à l'Université de Cambridge et auteur de *The economic Consequences of Peace* (1923) :

« Les faits ne seront pas réglés par les actions délibérées des hommes d'État, mais par les courants inconnus qui coulent sous la surface de l'histoire politique... Il n'y a pour nous qu'une seule façon de diriger ces courants : en mettant en mouvement les forces d'instruction et d'imagination qui modifient *l'opinion*. La proclamation de la vérité, la dissipation de la haine et de l'illusion, l'élargissement de l'éducation du cœur et de l'esprit de l'homme, en seront les moyens. »

*

Alice DESCOEUDRES : **Le Sentiment maternel chez la jeune fille** (Résultats d'une Enquête) — (Genève, Editions Forum, 1925, 1 vol. 14×19 de 137 p., 2,70 fr. s.).

Mlle Alice DESCOEUDRES a trois spécialités : la pédagogie des anormaux, la psychologie des tout petits et les enquêtes scolaires sur des questions sociales : alcool, richesse et pauvreté, guerre et militaire. C'est cette troisième spécialité qui lui tient sans doute le plus à cœur : elle touche à des questions vitales pour l'avenir des sociétés humaines. Voici la quatrième et dernière enquête de Mlle DESCOEUDRES; elle ne concerne plus, comme les précédentes, un fléau de l'humanité, mais bien l'une des forces constructives les plus puissantes qui soient, la maternité — une de celles que l'école actuelle, dans son aveuglement, néglige le plus complètement ! Or, « n'est-il pas évident que le jour où l'on aura su éveiller en toute jeune fille et en tout jeune homme un cœur de mère — on rencontre des éducateurs au cœur maternel — on sera bien près d'avoir formé une génération trouvant dans son amour pour l'enfant, dans sa volonté de lui préparer une vie meilleure, l'énergie nécessaire pour vaincre les principaux obstacles au bonheur et à la paix? ...Maintenant que les plus savants pédagogues de tous pays s'accordent à réclamer que l'enseignement soit une réponse aux instincts profonds de l'enfant, espérons que ces raisons d'ordre biologique et pédagogiques, jointes aux impérieux devoirs sociaux de l'heure présente, nous amèneront à combler bien vite cette lacune incroyable de notre préparation scolaire, en cherchant à orienter les jeunes pour leurs futures tâches éducatives. »

L'auteur a étudié les réponses de 665 fillettes et jeunes filles de 11 à 17 ans dont 511 de la Suisse romande. Elle les a classées. Elle cite des extraits typiques de chaque catégorie. Elle y joint des tableaux statistiques et des pourcentages. Les résultats sont décevants : l'école et la société semblent éloigner nos fillettes des préoccupations maternelles si naturelles à leur âge. On a étudié certains phénomènes sociaux avant et après telle ou telle réforme. Souhaitons que d'ici vingt ans on introduise dans toutes les écoles l'éducation maternelle et qu'une enquête pareille à celle-ci montre, dans son reflet sur les pourcentages favorables, le progrès accompli. Alors cette enquête-ci prendra toute sa valeur.

A juste titre Mlle DESCOEUDRES a placé son ouvrage sous le patronage moral de Mme E. PIECZYNSKA-REICHENBACH de Berne, la grande et noble initiatrice en Suisse de l'éducation maternelle. La bibliographie du sujet qu'elle y ajoute est faite de perles de prix. Je voudrais voir nos lecteurs et nos lectrices lire et relire toutes ces études. C'est de ce grain de mil que sortira l'arbre de la paix. Car il n'y a pas de paix sans amour et il n'y a pas de véritable amour entre les hommes si l'amour maternel éclairé n'est venu tout d'abord le féconder.

*

Les bons livres français choisis pour nos enfants (En dépôt chez Mme DE MONTET, 10, Quai de la Veveyse, Vevey, opuscule de 23×14 cm., 28 p., 0 fr. 75 s.).

A plusieurs reprises des membres de notre Ligue nous ont demandé : « Quels livres faut-il faire lire à nos enfants? » Les catalogues bien faits sont rares. Parmi eux, il faut faire une place à part à l'opuscule que nous signalons ici. Il est imprimé sur 6 colonnes : Auteur, titre, illustrations, observations, éditeur, prix. On y trouve les rubriques : Contes (traditions française, provinciale, européenne, orientale, avec indication de l'âge auquel ils conviennent), contes modernes, contemporains, contes de Noël. — Livres historiques : contes historiques classés par époques, romans historiques, albums, anecdotes, mémoires, biographies. — Scènes de la vie enfantine, vie de famille, vie d'école ou de collège, histoires tristes, scènes de la vie enfantine pour enfants, pour adultes, souvenirs d'enfance et de jeunesse. — Nature et science : histoires d'animaux, romans d'aventure, géographie et voyages, explorations et chasses, ouvrages scientifiques. — Pour intéresser nos enfants à l'art. La littérature mise à la portée des enfants. Romans et œuvres de grands écrivains. — Chansons et rondes. Jeux et occupations. Jeux et sports.

Tout cela très consciencieusement choisi par des mères de famille. Trois autres opuscules sont publiés à la même adresse : **Livres suisses pour les enfants** (5 pages) — **Livres pour les enfants traduits de langues étrangères** (choix fait par Mme REVILLIOD-MASARYK, 8 pages) — et une liste

d'ouvrages en langue allemande d'écrivains suisses-allemands.

(Les prix, en francs suisses, sont : Catalogues français : 0,75 — suisse : 0,15 — traductions : 0,20 — suisse-allemand : 0,30. — La série des catalogues français : 1. — La série des quatre catalogues : 1,25. Réduction de 10 % environ par 50 exemplaires ou plus. Port en plus. Chèque postal : II b 585.)

*

Les listes ci-dessus mentionnées sont, sauf indication contraire, neutres au point de vue confessionnel. Pour les protestants, il convient de signaler aussi la liste très considérable dressée par le Comptoir de Librairie protestante, rue du Temple-Allemand 25, à la Chaux-de-Fonds. Elle est gratuite. Joindre le prix de port (Chèque postal IV b 869). Bien qu'elle ne s'adresse pas à l'enfance, les parents y trouveront de nombreux ouvrages de valeur pour jeunes garçons et jeunes filles dès 15 ou 16 ans.

*

OUVRAGES REÇUS

Dr Otto ROMMEL, directeur : **Die Bundeserziehungsanstalt für Knaben Wien-Breitensee**, in den Jahren 1919-1925. Ein Rechenschaftsbericht (Wien XIII, Kendlerstr. 1, 88 p., in-8°).

Dr Gertrud FERBER : **Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken** (Langensalza, Beyer & Söhne, 1 vol. 14×21 cm., 118 p., 1 mk 80).

SACHSISCHER LEHRER-VEREIN : **Der suchende Lehrer, Das schaffende Kind**, Berichte und Anregungen (Leipzig, Verlag List & von Bressensdorf, 1925, 1 vol. in-8°, 216 p.).

Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925 (Berlin, Potsdamerstr. 120, 1925, in-8°, 190 p.).

Dr phil. Oskar KUTZNER, a. o. Professor an der Universität Bonn. : **Der Sinn der Erziehung**. Vorgedanken zu einer Philosophie der Erziehung. (Langensalza, Beyer & Söhne, 1925, 1 vol. in-8°, 66 p., 1 mk. 30).

Fritz KLATT : **Das Gegenspiel** (Jena, Eugen Diederichs, 1925, 1 vol. in-8°, 58 p.).

Virginia POVEGLIANO LORENZETTO : **Esperimento di diffenziazione didattica**, esequito nella scuola elementare femminile « Regina Elena » (Roma, via Puglie, 4).

Calogero BONAVIA : **I Servi** (Milano, Francesco Gamba, 13×19, 104 p.).

Revista de instruccion Publica, Ano I., n° 1, oct. 1925 (Habana, Libreria « Cervantes », 1 vol. in-8°, 499 p., $ 5.00).

Otokar CHLUP : **Vyvoj pedagogickych idei v novém veku** (Brno, 1925, Université, 1 vol. in-8°, 204 p.) L'évolution des idées pédagogiques et l'esprit moderne. Résumé en anglais pp. 200-201.

*

REVUES D'EDUCATION NOUVELLE

The new Era de juillet donne quelques articles sur « L'importance des rêves dans l'Education des enfants » par MM. George H. GREEN, E. SHARWOOD-SMITH et Ad. FERRIÈRE ; un article de Mrs B. ENSOR sur les écoles de demain et une liste des Ecoles nouvelles. Celle-ci comprend non seulement les Ecoles nouvelles à la campagne, comme celle que nous avons donnée en avril 1925, mais aussi les externats privés et les écoles publiques novatrices présentant des innovations hardies sur tel ou tel point. Enfin on y trouve les noms des correspondants attitrés de notre Ligue dans les pays suivants : Suède (Mlle Ester EDELSTAMM, Eriksbergsgatan 13 IV, Stockholm), Hollande (renseignements sur l'enseignement Montessori, le Plan Dalton, etc. « Afdeeling Ondervijs » Korte Voorhout, La Haye — et « Afdeeling Ondervijs », Stadhuis, Amsterdam), Espagne (Mme SOLA de SELLARES, Apartado 954, Barcelone), Bulgarie (M. D. KATZAROFF, rue Batchokiro 13, Sofia), Danemark (Dr S. NAESGAARD, Rosengaarden 14, Copenhague), Etats-Unis (*Progressive Education Association*, 10, Jackson Place, Washington D. C.). On peut se procurer cette liste à notre bureau de Londres pour 1 sh., port en plus.

*

Dans son fascicule de juillet-août-septembre 1924, la *Progressive Education* de Washington (10, Jackson Place) publie entre autres une étude de M. Carleton W. WASHBURNE : *Social and individual Work in Winnetka*. M. STANWOOD COBB rend compte de la réunion des délégués de la *Progressive Education* que nous avions annoncée et à laquelle est consacrée ce fascicule sous la rubrique *Foreign Notes*, il est question de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch, à Kaltbrunn en Suisse, de notre ami M. Hermann TOBLER.

*

Das werdende Zeitalter a donné dans son fascicule 2 de 1925 des articles de Fritz NATORP : *Seelische Lockerung durch Kunstunterricht* ; Heinrich SACHS : *Vom Sinn der « Künstlerischen Erziehung »* ; le jugement sur le programme scolaire des écoles primaires d'Autriche pour les cinq premières années ; Gertrud HARTMANN : *Erneuerung der Erziehung in Amerika* ; Helene SCHEU-RIESZ : *Ueber den internationalen Austausch geistiger Güter*, etc.

Le fascicule 3 contient entre autres :

Franz CIZEK : *Schoepferisches Gestalten in Kindesalter* ; HERWARTH WALDEN : *Schule und Kunst* ; Hermann TOBLER : *Lernschule oder helfende Schule* (que nous avons donné dans notre fascicule 8) ; Pavla MOLNAROVA : *Das tschekoslowakische Jugendrotkreuz*; Otto ROMMEL : *Die œsterreichischen Bundeserziehungsanstalten* (voir notre n° 8) ; Theodore J. FAITHFULL : *Gesunde Erziehung in der* « Priory Gate School », England ; et des chroniques de Karl WILKER. Nous permettra-t-on de protester discrètement contre l'assertion que le choix des Ecoles nouvelles portées sur notre liste serait « nécessairement subjectif » ? (p. 96). Le critère des 30 points caractéristiques, adopté depuis de longues années par toutes les écoles nouvelles, n'a pas donné lieu à une seule difficulté. Il est certes le moins subjectif qui existe en cette matière. Critiquable, il l'est, sans doute ; il l'est dans son cadre général, mais puisqu'il résulte de statistiques, nous n'avons pas à le défendre ici ; il l'est aussi dans son application : nous avons reconnu qu'il faut contrôler les assertions les unes par les autres. Ces réserves faites, est-il un moyen plus objectif que celui-ci pour séparer l'ivraie du bon grain

sans tomber dans l'arbitraire des jugements individuels? Nous ne le croyons pas.

*

Nous avons reçu le prospectus en langue hongroise de la revue qque publieront dès janvier à Budapest nos amies Mme Marthe NEMES et Mlle Marie de BALOGHY dont tous les participants de notre congrès de Heidelberg se souviennent avec sympathie. Elles y annoncent notre fascicule spécial sur le Proche-Orient que nous avons l'intention de publier en mai. Tous nos vœux bien chaleureux pour leur action courageuse en faveur du rapprochement entre les hommes dans le souci commun du bien de l'enfant. En ces pays où l'atmosphère est encore chargée de haines, il fait bon voir se lever une petite fleur d'amour.

*

Une autre bonne nouvelle qui intéressera nos amis italiens. M. G. ARCARA de l'Institut technique royal F. Parlatore à Palerme annonce pour janvier la création d'une revue trimestrielle « *La Nuova Era* », *rivista internazionale di Nuova Educazione*. La circulaire porte nos principes et nos buts. L'abonnement est de 10 lires par an pour l'Italie, de 15 lires pour l'étranger. Le terrain est-il préparé, en Italie? En partie oui : Mme MONTESSORI, pour les tout-petits, M. LOMBARDO-RADICE dans les écoles primaires publiques, M. Gino FERRETTI sur le terrain universitaire, M. David LEVI-MORENOS dans ses orphelinats modèles, Mme Giuseppina PIZZIGONI à l'Ecole rénovée de Milan, ont préparé le terrain et semé la bonne graine. Le grand public, lui, paraît encore d'une indifférence souveraine. N'importe. Il s'agit de le gagner. Beaucoup de belles initiatives sont parties de Palerme. La dernière venue n'est pas la moins belle ni la moins hardie.

Notre revue adresse à ces deux jeunes sœurs ses vœux de bienvenue les plus chaleureux.

*

Il faudrait pouvoir analyser un à un tous les fascicules de *La Nouvelle Education*. Nous avons noté dans celui de juillet bien des remarques profondes faites lors de la IVe Assemblée. M. Roger COUSINET montre comment l'égocentrisme, par les chocs répétés, doit se transmuer en esprit de coopération ; son analyse du jeune chef rappelle celle de VARENDONCK et est très juste et instructive. — Mlle HUBERT a fait une conférence admirable sur « la pédagogie nouvelle au Collège Sévigné » : calcul, lecture (histoires transformées en petites pièces), disciplines autrefois rébarbatives, sont tout plaisir sous la direction de Mlle SENS et l'inspiration ingénieuse, ingénue et par là même géniale en son genre de Mme MAURETTE.

*

Depuis le début de 1925 l'Association des *New Ideals in Education* publie un organe trimestriel, le *New Ideals Quarterly*. On s'y abonne pour 2 sh,. 24, Royal Avenue, Londres S. W. 3 (Chelsea). Cette revue est l'analogue, en Angleterre, du *Bulletin de la Nouvelle Education* que publient en France nos membres Mme T. J. GUÉRITTE et M. Roger COUSINET. Aussi bien ce dernier y a-t-il publié déjà plusieurs articles. Parmi les autres études parues mentionnons celles de Sir Michael SADLER : *A free spirit in education*, A. E. HEATH : *the Socialising influence of freedom* (juin), Edmund HOLMES : *the meaning of self-realisation* (septembre), Cora L. WILLIAMS : *A pionneer school in California*, institut pour l'éducation créatrice à Berkeley, en Californie (décembre), etc. — P. 5 du fascicule de juin, il est question de la formation de groupes des *New Ideals*. La cause de l'enfant ne pourra qu'y gagner.

*

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

M. P. DUCHAT résume, dans *L'Ecole et la vie* du 28 novembre et du 5 décembre, une très intéressante étude qu'a publiée M. E. DELAUNAY dans différents bulletins syndicaux.

Voici la thèse que présente M. DELAUNAY : Il faut tayloriser l'enseignement afin de *vitaliser l'école* et, par là, de *valoriser les branches éducatives*. Pour cela :

Reclasser les programmes en tenant compte des modes d'acquisition et des intérêts de l'enfant. Echelonner les difficultés afin que chaque élève fournisse le maximum d'effort compatible avec ses aptitudes.

Faire observer et associer. L'emploi des centres d'intérêt est à la base de ces deux desiderata ; l'association intelligente est aussi une des conditions d'une bonne mémorisation.

Les étapes scolaires seront adaptées aux étapes du développement de l'enfant. La première est celle du jeu (jusqu'à 7 ou 8 ans) ; la seconde est *caractérisée par le décalage du syncrétisme dans le plan verbal et l'incapacité du raisonnement formel logique* (8 à 12 ans) ; dans la troisième, *l'intérêt de l'enfant se pose sur les objets et sur les rapports qu'ils ont entre eux ; son raisonnement devient logique*.

Et voici l'esquisse du programme que propose M. DELAUNAY :

« Pour les petits. — Prendre comme centres d'intérêt : 1. L'école ; 2. L'automne ; 3. Le besoin de se nourrir, de respirer, d'être propre ; 4. Etrennes, jeux, jouets ; 5. Besoin de lutter contre les intempéries ; 6. Besoin de lutter contre les dangers et les ennemis divers ; 7. Le printemps ; 8. Besoin de travailler et de s'entr'aider ; 9. Les premiers jours de l'été ; 10. Le soleil et récapitulation ; 11. L'été. (Programme paru dans l'*Ecole Emancipée*).

« Pour les moyens et les grands :

« *Une année* : Besoin de respiration et d'alimentation avec travaux s'y rapportant.

« *Une année* : Besoin de lumière et de chaleur, résistance aux intempéries et travaux s'y rapportant.

« *Une année* : Besoin de mouvement : voyages, transports. Penchant à la lutte et à la possession. Besoin de travail solidaire et d'entr'aide. Besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers, — non compris les intempéries, la faim et le froid, — en y comprenant la laideur, le surmenage et l'ennui (étude de l'art, organisation du repos, jeux et fêtes)...

« *Résultats*. — Le résultat de l'application de ces programmes selon les méthodes indiquées plus haut sera de mettre l'enfant à même de faire l'apprentissage difficile de la liberté et de développer au plus haut point sa spontanéité. A treize ans, les élèves

ont généralement quitté l'école ; ils devront se passer de l'instituteur. Aussi le meilleur maître selon L. FAVRE, est-il, toutes choses égales d'ailleurs, celui qui apprend le plus vite à l'élève à se passer de lui. Apprendre à l'enfant à faire un travail personnel en toute liberté pour qu'il devienne un homme libre est le but à atteindre. Et il faut convenir que la formation du caractère ne peut que gagner à ce que l'élève se livre volontairement à un travail parfois pénible. »

Et M. P. DUCHAT d'ajouter : « Nous ne pouvons que marquer toute notre estime au maître qui a écrit les pages dont nous avons essayé, bien imparfaitement, d'extraire la « substantifique mouelle ». Cette étude, en son actualité, offre à la lecture le plus haut intérêt. Elle est le fruit de méditations approfondies et d'un labeur patient, tenace, nourri à de multiples sources, toutes modernes, de documentation et d'observations personnelles. On y sent enfin que l'auteur d'un tel morceau d'architecture pédagogique est animé d'une foi vive d'apôtre et qu'il est soutenu par la force de l'idée qui soulève l'éducateur bien au-dessus des médiocres contingences.

« Pour ces raisons, il nous plaît de rendre hommage ici, en toute indépendance, au travail de M. DELAUNAY, travail qui joint l'utilité à l'originalité, et à l'instituteur lui-même, éducateur érudit, dont la science n'enlève rien de l'amour qu'il semble porter aux enfants. »

*

En janvier 1925 a paru le n° 1 du *Bulletin de la Société confolentaise de Coopération pédagogique*. M. M. POURON a eu la bonté de nous en faire tenir les trois premiers fascicules parus. « Notre jeune Société, nous écrit-il, s'efforce, dans un cadre un peu étroit, de provoquer des expériences et d'inciter les maîtres à se dégager des routines pédagogiques. » Dans le n° 1 article suggestif, comme toujours, de M. Paul MARTIN : « Achetez un cartoscope » ; dans le n° 2, du même : « Le laboratoire à l'Ecole primaire » ; même sujet, n° 3, p. 5. Une belle initiative qui mérite de trouver des imitateurs.

*

L'Ecole coopérative (M. RATTAUD, St-Jean-d'Angély, Ch.-Inf., 3 fr. fç par an) « Pour les Maîtres »; elle contient « Pour les Elèves » *le Petit coopérateur*. Pour sa sixième année d'existence, elle publie un dessin d'enfant représentant « l'un des 237 musées créés par les coopérateurs de la circonscription de St-Jean-d'Angély ». A ce propos signalons l'article éloquent que M. Fernand CATTIER consacre, dans la *Revue pédagogique* de novembre 1925, p. 361, aux « Avantages de la coopération scolaire ». Voilà bien l'Ecole active sur le seuil de l'Ecole primaire publique. Un pas de plus, elle sera dans la classe !

*

La *Science spirituelle* (Mlle RIHOUET, 124, Av. de Villiers, Paris, XVIIe, 12 et 14 fr. fç par an) a parlé en mai de l'Ecole Waldorf, fondée à Stuttgart, par feu le Dr Rudolf STEINER. Dans son fascicule d'octobre, sous le titre de « L'Education de la Liberté », Mlle RIHOUET critique les milieux pédagogiques modernes :

« Il semble qu'on y confonde l'esprit d'initiative avec la liberté morale et l'émancipation du caractère avec la conquête de la personnalité. Il semble surtout qu'on ignore le grand principe qui domine toute la psychologie de l'enfant : celui de la *métamorphose* des forces qui le constituent. »

*

Nous avons recommandé souvent l'horaire hebdomadaire, si l'on ose dire ainsi, par opposition à l'horaire habituel qui découpe le temps heure par heure. Une confirmation de l'excellence de ce procédé nous vient de haut et de loin. Les ateliers d'apprentissage de FORD, le grand industriel américain, divisaient quotidiennement le temps de travail en deux parties : 1/3 pour la théorie, 2/3 pour la pratique. Or l'expérience a conduit à étendre les périodes : 1 semaine de théorie est suivie de 2 semaines de pratique. C'est ce que nous apprend la revue *L'Enseignement technique* de Morlanwelz, en Belgique (nov. 1925, p. 405).

*

Lire dans le *Bulletin international de la Protection de l'Enfance* (67, Avenue de la Toison d'Or, Bruxelles, n° 37, 31 mai 1925, pp. 456-461) l'article que M. G. LOMBARDO-RADICE, Conseiller de l'Association nationale pour les intérêts du Midi de l'Italie, à Rome, consacre à la recherche des enfants « mieux doués ». Il faut, dit-il en substance, que l'école — école nouvelle ou école active — sauve les mieux doués du danger d'être bridés par les autres.

*

Le *Bulletin de l'Union internationale de Secours aux Enfants* a parlé dans son n° 11, du 15 juin 1925, pp. 261-262, de « l'Education maternelle dans les écoles » en Grande-Bretagne. C'est le résumé d'une circulaire du ministère de l'Instruction publique qui prescrit que les futurs maîtres et maîtresses, actuellement élèves des écoles normales, seront préparés à donner à leurs élèves non seulement des cours de puériculture, mais aussi des cours de préparation maternelle : soins à donner aux enfants, jeux d'enfants, art de raconter des histoires. Voilà une belle initiative !

Dans son n° 23-24 des 15-30 décembre 1925, ce même *Bulletin de l'Union internationale de Secours aux Enfants* annonce qu'il considère sa tâche comme terminée et qu'il va cesser de paraître ; mais il sera remplacé dès janvier 1926 par la *Revue internationale de l'Enfant*. Le *Bulletin* forme six tomes qui, avec leurs tables annuelles, constituent les annales d'une époque néfaste pour l'enfance : l'après-guerre. Il paraissait au début tous les dix jours ; puis tous les quinze jours. Aujourd'hui l'urgence cède la place à l'excellence. Prévenir vaut mieux que guérir. Aussi la nouvelle *Revue* va-t-elle se vouer à l'étude systématique de la situation de l'enfant et à la recherche des méthodes rationnelles en puériculture, éducation, protection, etc. Elle aura des articles originaux en français, anglais, allemand, espagnol et italien (langues du Premier Congrès général de l'Enfant) sur les questions d'hygiène, de médecine, d'assistance, de prévoyance sociale, d'éducation, de propagande, etc. Une chronique et une bibliographie y seront incorporés. L'abonnement est de 10 frs or par an (1 fr. or le n°). Rédaction et administration : Union internationale de Secours aux Enfants, 31, Quai du Mont-Blanc, Genève.

*

Dans *l'Educateur* (Payot, 1, rue de Bourg, Lausanne), n° 16, du 5 sept. 1925, M. Paul HENCHOZ achève la publication de son article consacré à « quelques avantages de l'horaire hebdomadaire ». Il confirme en tous points ce qu'en a dit M. Hermann TOBLER dans sa lettre adressée au rédacteur de cette revue et publiée par lui dans son livre « Transformons l'Ecole ».

*

Le *Nouvel Essor* social, moral, éducatif (M. Henri CHENEVARD, 1, rue des Chaudronniers, Genève) consacre son fascicule n° 23, 21 nov. 1925, au futur IVe Congrès international d'Education morale qui aura lieu à Rome du 16 au 20 avril. M. Ad. FERRIÈRE y parle aussi de « La réforme de l'Enseignement de l'Histoire » et mentionne dix initiatives prises dans le sens d'un enseignement pacifiste : évolution de l'humanité dans le sens de la paix par le droit et non par la violence ; il cite aussi quelques ouvrages s'inspirant de ces directives.

*

REVUES ETRANGERES

Judendrotkreuz Zeitschrift de Vienne est une de celles qui ont les illustrations les plus réussies. On y trouve souvent de vrais petits chefs-d'œuvre. Le numéro de Noël 1925 contient quatre images en couleurs d'élèves de CIZEK que voudront se procurer les fervents du maître viennois.

*

Ethos est une nouvelle revue trimestrielle de sociologie, d'histoire et de philosophie de la civilisation. Rédacteur : M. le Dr et Conseiller scolaire Franz HILKER. Editeur : M. G. BRAUN à Karlsruhe. Le fascicule 1 (182 p. in-8°) contient entre autres des articles de F. HILKER : *Soziale Vererbung und Sozialpädagogik* et de S. KAWERAU : *Zur Soziologie der Judendbewegung* qui prouvent que cette revue s'intéresse aussi aux problèmes de la pédagogie.

*

Lire dans la *Revista de pedagogia* de septembre 1925 (n° 45) un bel article de son directeur M. Lorenzo LUZURIAGA : *La escuela activa*. Nous croyons savoir que M. LUZURIAGA est venu pour peu de temps au congrès de Heidelberg où il s'est renseigné sur place sur le mouvement d'éducation nouvelle. Initiative méritoire qui lui a permis de donner de ce congrès, ou du moins de plusieurs conférences, un compte rendu plus complet que bien d'autres revues de pédagogie.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :
Sections Classique, Scientifique et Commerciale
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS
Internat pour garçons seulement.

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

ÉCOLE NOUVELLE
" LA CHATAIGNERAIE "
Sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS
Enseignement primaire et secondaire.
Sections Classique, Scientifique et Commerciale.
Laboratoires et Ateliers. — Sports.
Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps.

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS.

BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

Nous donnerons sous ce titre, dans chaque numéro, un article et une brève chronique de l'Institut J.-J. Rousseau. La plupart des lecteurs de *Pour l'Ere nouvelle* le connaissent déjà, au moins de nom. Peut-être n'est-il pas inutile, cependant, de rappeler qu'il a été fondé en 1912 sur l'initiative du Dr Edouard CLAPARÈDE, professeur de psychologie expérimentale à l'Université de Genève, auteur de la *Psychologie de l'Enfant* et fondateur — avec le regretté Théodore FLOURNOY — des *Archives de Psychologie*.

Dès sa fondation, l'Institut a été dirigé par M. Pierre BOVET, ancien professeur de philosophie à l'Université de Neuchâtel et professeur de pédagogie expérimentale à l'Université de Genève. En 1906, M. BOVET avait fondé la *Collection d'Actualités pédagogiques* où il a publié lui-même *L'Instinct combatif* et *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*.

Parmi les collaborateurs de la première heure, il convient de citer tout spécialement le Directeur de cette revue, M. Adolphe FERRIÈRE, dont le *Bureau international des Ecoles nouvelles* fondé en 1899 a été rattaché à l'Institut en 1923, et Mlle Alice DESCOEUDRES, bien connue par ses rtavaux sur l'éducation des enfants retardés.

Il faut aussi signaler le rôle de premier plan qu'a joué à l'Institut, pendant quatre ans, comme chef des travaux, M. Jean PIAGET, récemment nommé professeur à l'Université de Neuchâtel.

Nous donnons ci-dessous la liste des principaux ouvrages des professeurs de l'Institut ; on nous la demande très souvent.

*

Qu'est-ce que l'Institut J.-J. Rousseau ?

C'est d'abord une *Ecole des Sciences de l'Education* qui a attiré, depuis sa fondation, des centaines d'élèves venant de trente-cinq pays. Mais c'est aussi un centre *d'information*, un centre de *recherches*, un centre de *propagande*.

A ces divers titres, il a déjà rendu de très grands services et il en rendra de plus signalés encore quand ses ressources d'institution privée seront moins limitées. Ce n'est pas ici l'occasion d'essayer de faire la synthèse des idées professées à l'Institut en matière d'éducation ; il suffit d'indiquer que *l'étude de l'enfant* est considérée comme la base nécessaire de toute pédagogie et de rappeler la devise qu'illustre la vignette ci-dessus : *Discat a puero magister*.

L'Institut n'a pas limité ses recherches et son enseignement à la psychologie de l'enfant et aux problèmes scolaires. Il a fait une large place à diverses questions de psychologie appliquée comme *l'Orientation professionnelle* et la *Technopsychologie* ou organisation scientifique du travail. Il a organisé, pour la détermination des aptitudes, un *Cabinet d'Orientation professionnelle* dont les consultations obtiennent un succès croissant, comme aussi les consultations *médico-pédagogiques*.

Les *Cours de Vacances*, organisés au mois d'août, attirent un public international à la fois nombreux et varié. En été 1925, quatre-vingt personnes y prirent part, parmi lesquelles des professeurs d'Université, d'Ecole normale et de Lycée, des instituteurs et étudiants de divers pays.

Les prochains articles seront consacrés à la *Maison des Petits*, à la méthode « clinique » de M. PIAGET, à l'Orientation professionnelle, etc.

*

CHRONIQUE. — L'Institut a commencé le semestre d'hiver avec une cinquantaine d'élèves réguliers venant de seize pays. Tous travaillent avec beaucoup d'entrain et se félicitent d'avoir trouvé un milieu vivant où le souci du travail n'exclut pas la gaîté ni les distractions.

Outre les cours prévus au programme, les élèves ont eu le privilège d'entendre des conférences de M. DUVILLARD (l'œuvre de la Croix-Rouge de la jeunesse), Mme BOSCHETTI-ALBERTI (la composition libre à l'Ecole de Muzzano, Tessin), Mlle Elisabeth ROTTEN (la nécessité d'un travail international en matière d'éducation ; le mouvement pédagogique en Allemagne), Mme BOOMER-PAGE (l'effort pédagogique actuel aux Etats-Unis), M. OVERSTREET (les tendances pacifiques de l'éducation aux Etats-Unis), M. MASRIERA de Madrid (l'Enseignement du dessin).

Un moyen nouveau de diffusion de nos idées est à notre disposition depuis le mois d'octobre. Tous les 15 jours, le jeudi à 21 h. (heure de l'Europe centrale) nous donnons une *causerie pédagogique par téléphonie sans fil*). (1)

On a entendu jusqu'ici :

MM. HOCHSTAETTER : « L'Enfant n'est pas un co baye ».
CLAPARÈDE : Psychologie et éducation.
BOVET : Mensonges d'enfants.
FERRIÈRE : Le Diable et l'Ecole.
Mlle DESCOEUDRES : Remercions les enfants anormaux.

Nous continuons à recevoir de nombreux visiteurs. Citons seulement les visites collectives : un fort

(1) Nous serions heureux de connaître, au sujet de ces causeries radiophoniques, les remarques de nos auditeurs. — Radio-Genève : longueur d'onde : 1100 m.

contingent d'instituteurs grecs, un groupe d'étudiants hongrois et l'Ecole normale de Bonneville (Haute-Savoie) accompagnée de M. G. DÉCIS, Inspecteur d'Académie, M. FOUROT, Directeur, MM. BALLANDRAS et TOURAINE, inspecteurs, M. GRAVIER, professeur. Ainsi se nouent de fécondes relations intellectuelles.

L'Assemblée générale de *l'Association de l'Institut J.-J. Rousseau* a eu lieu le 28 novembre sous la présidence de M. Georges THÉLIN. Le Chef du Département de l'Instruction publique, M. le Conseiller d'Etat André OLTRAMARE, et le Recteur de l'Université, M. le Professeur Georges WERNER y assistaient ; ils ont bien voulu apporter à l'Institut de très précieux encouragements. L'Assemblée a été suivie d'une causerie de Mlle BERNEY, Directrice d'Ecoles, sur *les Ecoles Decroly en Belgique*.

L'Institut a obtenu l'appui d'une importante fondation américaine, *The Laura Spelman Rockefeller Memorial*, qui lui a accordé une subvention et a, en outre, invité M. Pierre BOVET a faire aux Etats-Unis un voyage d'études. L'Institut est donc temporairement privé de son chef qui ne manquera pas de revenir avec une ample moisson de documents sur la psychologie et la pédagogie américaines.

Enfin, on a jeté les bases d'une organisation nouvelle, de caractère international, dont il serait prématuré de parler actuellement mais sur laquelle les lecteurs de *Pour l'Ere nouvelle* seront renseignés dès le prochain numéro.

*

PRINCIPAUX OUVRAGES DES PROFESSEURS DE L'INSTITUT

Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel et Paris.

	Frs suisses
ARTUS-PERRELET (Mme L.). — Le dessin au service de l'éducation.....	4 »
BAUDOUIN (C.). — Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion..	10 »
— Etudes de psychanalyse.....	8 »
— Tolstoï éducateur	5 »
BOVET (P.). — L'instinct combatif, psychologie, éducation	4 75
— Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant	3 »
DESCOEUDRES (A.). — L'éducation des enfants anormaux	7 50
— Le développement de l'enfant de deux à sept ans.....	7 50
DUVILLARD (E.). — Les tendances actuelles de l'enseignement primaire	5 »
FERRIÈRE (Ad.). — L'autonomie des écoliers.	5 »
GODIN (Dr Paul). — La croissance pendant l'âge scolaire	4 75
— Manuel d'Anthropologie pédagogique	1 75
JENTZER (K.). — Jeux de plein air et d'intérieur	3 50
PIAGET (Jean). — Le langage et la pensée chez l'enfant	6 »
— Le jugement et le raisonnement chez l'enfant	6 »

Editions Forum, Genève et Paris.

BOVET (P.). — Le génie de Baden-Powell.	1 80
DESCOEUDRES (A.). — Ce que pensent les enfants :	
Tome I L'abstinence	2 50
— II Richesse et pauvreté	4 »
— III Le militaire	2 80
— IV Le sentiment maternel chez la jeune fille	2 70
FERRIÈRE (Ad.). — L'Ecole active, IIIe édition (Réduite à un volume)....	7 50
— La pratique de l'Ecole active...	6 »
— L'Education dans la Famille....	2 70

Librairie Kundig, Genève :

CLAPARÈDE (Ed). — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.	12 »

Payot, Lausanne :

— L'Ecole sur mesure	1 25

Bureau International du Travail, Genève :

— L'Orientation professionnelle ...	2 »

Institut J.-J. Rousseau :

AUDEMARS et LAFENDEL. — La Maison des Petits	2 »

Flammarion, Paris :

	Frs français
CLAPARÈDE (Ed.). — Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers..	8 »

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN
Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez
VOX STUDENTIUM, la Revue internationale d'étudiants, qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.
Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités. L'étudiant et les questions de races ; L'étudiant et la Religion.
Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.
Rédacteur : **Dr. Walter KOTSCHNIG**
Prix de l'abonnement : Frs suisses **3.** ; Frs français **12.** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50** ; Guilders hollandais **1.25** ; Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.
Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium**, 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENÈVE**, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes
subventionnée par la Confédération
GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6
Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926
Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927
Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin : de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

AVIS

Nos lecteurs voudront bien prendre note des nouveaux prix d'abonnement, dictés par l'élévation des frais et la parution plus fréquente : 6 fois par an au lieu de 4. On voudra bien nous adresser mandats ou virements : 15 francs français pour la France, la Belgique, l'Italie, la Pologne et 6 francs suisses ou leur équivalent pour les autres pays, le plus tôt possible en évitation de frais de remboursement qui, par une simple négligence de nos membres, grèvent lourdement notre budget.

Dorénavant, tous les abonnements partiront du 1er janvier; les personnes qui ont pris le leur au cours d'une des années précédentes voudront bien parfaite la somme nécessaire à équilibrer leur compte pour qu'il boucle à fin 1926.

Les personnes qui ont payé leur abonnement pour 1926 avant la fin de janvier en se conformant à l'ancien prix n'auront pas à verser la différence.

Afin de diminuer les frais généraux, le Comité a décidé de supprimer dès 1926 un certain nombre d'échanges. Les périodiques qui n'ont pu, en 1925, contribuer au progrès de notre action en citant des articles de notre revue ou en la recommandant voudront bien prendre note de cesser aussi leurs envois.

L'ADMINISTRATION.

*

Le fascicule 20, mai 1926, sera consacré au Proche Orient.

Nous n'avons pu poursuivre, faute de place, la publication de la conférence prononcée à Heidelberg par M. Bakule. Nous voulons essayer de la publier en brochure à part. Elle en vaut la peine.

Nous comptons limiter de plus en plus la place réservée aux articles théoriques. Nous achèverons toutefois la publication de ceux qui sont déjà composés.

Il en sera de même de la chronique des revues françaises parues en 1925. Dès 1926, nous confions cette rubrique importante à M. Eugène Delaunay.

LA RÉDACTION.

HOME POUR ENFANTS
M. et Mme MULLER-LEMAIRE
Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.
Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON-ECOLE INTERNATIONALE
8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)
POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération.
Ecrire à Madame Andrée JOUVE.

MAISON DES ENFANTS
DU
DOMAINE de L'ETOILE
NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes
FONDÉE EN 1920

Dans un Domaine de 10 hectares, à 200 mètres d'altitude, ayant vue sur la mer et les montagnes, nous nous efforçons de réaliser, chaque jour plus complètement, l'École active familiale.
La vie en plein air, la cure solaire, la gymnastique rythmique, l'alimentation très surveillée, le travail en harmonie avec la nature (jardinage, poules, chèvres, abeilles) ; les travaux manuels éducatifs (menuiserie, tissage, couture, cuisine, soins du ménage, travaux d'art) ; le développement intellectuel par des méthodes individuelles ; l'absence la plus complète possible de dogmatisme ; l'esprit international et fraternel :
Telles sont nos orientations dominantes.
Nous recevons les enfants à partir de 4 ans.

Renseignements
Références sur demande

Ecole de l'Ile de France

Fondée en 1901, à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
(Seine-et-Oise)

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Études secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de famille par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Internat pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois spirituelles. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles.

VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc. Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus.

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 °/₀ en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 °/o
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE

DRAP D'ELBEUF

au Détail à Prix de Fabrique

COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.

VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs

Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Toilerie, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur

ENVOYÉS GRATIS et FRANCO
sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.

Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.

Demandez échantillons de nos Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Blé, Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits

Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.

Écrire Établ^ts "LA MONDIALE"
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à **ELBEUF** (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres

Reg. du C. n. 9457

ÉDITIONS ADYAR

4, Square Rapp,
PARIS (VIIe Arr^t)

Demandez notre Catalogue

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915. Fr. 15.—

Transformons l'École, B.I.E.N. 1920 Fr. 2.50 (En France, Fr. 9.—).

L'Éducation dans la Famille, IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921 Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France Fr. 3.50) Fr. 1.50

L'École active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition ..... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'École active, Editions Forum, Genève ..... Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Élisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses.*

(Ces ouvrages sont en vente à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine.)

A New Magazine

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUATERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Revue trimestrielle sur les tendances nouvelles en éducation.

Chaque numéro du journal a pour sujet principal une question spéciale d'éducation.

1924 : Avril, *Instruction individuelle.* — Juillet, *Le Projet,* — Octobre, *L'Education Nouvelle en Europe.*

1925 : Janvier, *L'Education avant l'école.* — Avril, *Education et entente internationale.* — Juillet, *Etudes sociales.* Octobre, *Etude du Nouvel Enfant.*

Outre les articles principaux, il y a des rubriques spéciales comprenant : Nouvelles d'écoles, Nouvelles et commentaires. Communications de l'étranger, Revue de Livres, Résumés d'articles de journaux.

Publiée par THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C.

Prix de l'abonnement, y compris le titre de membre de l'Association : dollars 2, par an.
Numéro-spécimen à 50 cents, sera envoyé sur demande.

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

André DELPEUCH, éditeur, 51, rue de Babylone, PARIS. — Chèques post. 496-89

LÉON TOLSTOÏ

MÉMOIRE A BOULGAKOF SUR L'ÉDUCATION

Traduit du russe par SONIA LORIÉ
et précédé d'une étude sur l'œuvre éducative de TOLSTOÏ par L. Charles BAUDOUIN,
avec un portrait inédit de TOLSTOI gravé sur bois par JORIS MINNE.

Un volume grand in-16 jésus. Prix. . . . . 3 frs, *franco.*

LES CAHIERS ANONYMES II

L'ACCORD CONJUGAL

Le Sens conjugal. — L'Éducation conjugale. — L'Amour conjugal. — La Fidélité. — La Jalousie. — Le Caractère. — Les Enfants. — Le Féminisme et le Mariage. — Le Contrat conjugal.

Un volume in-8 couronne. Prix. . . . . 6 frs, *franco.*

Institut Monnier

CAMPAGNE
« LES GRANDS ARBRES »
Pont-Céard près **VERSOIX**
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'Institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *D' en pédagogie.*

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève.
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ÉLISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. PAUL FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. AD. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Editorial.
O. DECROLY : *Une Ecole nouvelle en Amérique du Sud. Le Gymnase Moderne de Bogota.*
Ad. F. : *Orphelinats modèles en Italie.*
Ad. F. : *La gymnastique analytique du Dr Tissié chez les tout-petits.*
E. D. : *Chronique française.*
Les Congrès d'Education en 1925.
Nouvelles diverses.
Livres et Revues.
Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. MARS 1926 N° 19.

Prix de ce Numéro : 3 frs français en France ; 1 fr. 25 or à l'Etranger

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10, CHAMPEL-GENÈVE

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* ». Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 francs français, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

5me Année. — No 19 Mars 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

COMITE DE REDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.
Secrétaire : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements ; 15 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 °/o
— Dans les autres pays ; **6** fr. suisses, **1** dollar **20** c. **4** shillings **8** d ; **4** Mk., **80** ou leur équivalent.
Prix du numéro ; 3 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 °/o
— Dans les autres Pays : **1** fr. **25** suisse, **12** cents, **1** shilling ou leur équivalent.
Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, no 6 17 92 — *Chèque postal suisse :* FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados).
Chèque postal : Paris 512.95

Veuillez, si ce n'est déjà fait, payer votre abonnement.
A ceux qui ne se seront pas mis en règle, nous serons obligés d'envoyer un recouvrement postal, majoré des frais, pour les abonnements impayés et non dénoncés.

Editorial

Mrs Beatrice ENSOR est appelée à se rendre très prochainement aux Etats-Unis pour prendre contact avec la Ligue d'Education nouvelle de cette grande nation : *The Progressive Education Association.*

Mlle Elisabeth ROTTEN a été priée de donner en janvier, à Paris trois conférences importantes.

M. Ad. FERRIÈRE a été nommé, de pair avec Mlle El. ROTTEN, directeur adjoint du « Bureau international d'Education », créé en décembre dernier à Genève, sur l'initiative de l'Institut J.-J. Rousseau.

Tels sont les trois faits notables concernant notre Ligue, survenus depuis que le dernier éditorial a été écrit.

Nous parlerons en temps et lieu du voyage en Amérique de Mrs ENSOR. Sur le Bureau international d'Education — auquel nos lecteurs s'intéressent, puisqu'ils ont suivi depuis deux ans les préliminaires de sa création, — on trouvera quelques détails plus loin, dans le Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau.

Nous nous bornerons à dire ici quelques mots des conférences données à Paris par Mlle ROTTEN, ne fût-ce que pour rectifier quelques inexactitudes formulées à leur sujet dans la grande presse.

Un des principes de notre Ligue dit : « L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme. » De nos sept principes de ralliement, c'est certainement celui auquel Mlle El. ROTTEN semble tenir le plus. Sachant cela, le Syndicat national des Instituteurs et des Institutrices qui compte 76.000 membres, — la section pédagogique de l'A.F.A.S. (Association Française pour l'Avancement des Sciences) dont le président est M. LANGEVIN, Professeur au Collège de France, et le secrétaire notre ami M. Georges LAPIERRE, — et le Bureau de la Société fran-

çaise de Pédagogie ont demandé à Mlle El. ROTTEN de parler à Paris « Pour le désarmement moral par le rapprochement des Instituteurs français et allemands ».

A ceux qui connaissent l'activité toute de dévouement à l'humanité qui fut celle de notre amie dès le début de la guerre — vaste action de secours, dès 1914, auprès des enfants belges affamés, immense et laborieuse action en faveur des prisonniers militaires et des malheureux civils, avec l'aide de la Croix-Rouge allemande et de l'Agence internationale des Prisonniers de la Croix-Rouge à Genève, action humanitaire qui finit par l'exposer à la prison et qui lui valut les honneurs militaires, en Angleterre, lorsque pour la première fois elle s'y rendit après la guerre, — à celui qui songe à tout cela, il ne pouvait venir à l'esprit que Mlle El. ROTTEN se fît à Paris l'agent même inconscient de l'impérialisme germanique. Elle ne pouvait parler qu'au nom de l'humanité, d'une paix fondée sur le droit et d'un droit fondé sur une justice largement humaine, bref au nom du bon sens. Mais il suffit qu'on parle en faveur du bon sens pour qu'il y ait des gens prêts à se déclarer contre. C'est leur droit. Mais ont-ils le droit de conspuer une oratrice, de répandre dans la salle des gaz délétères, de se moquer dans leurs journaux d'une des individualités les plus nobles et les plus profondément respectables de l'Europe actuelle ? La grossièreté même de certaines attaques cloue leurs auteurs et ceux qui les impriment au pilori de l'opinion publique éclairée. Si ces gens-là voyaient où va l'Europe de par l'aveuglement de ceux qui prétendent la conduire, ils se souviendraient du mot antique : *Quos vult perdere Jupiter dementat.* Il faut reconnaître que plusieurs journaux : *Le Temps*, la *Jeune République*, etc. ont rendu justice à la modération et à l'objectivité de notre amie. *Le Progrès Civique* a demandé à M. LANGEVIN lui-même un article où celui-ci saisit l'occasion pour parler avec beaucoup de sympathie de notre Ligue et de notre Revue (N° 338, 6 février 1926, pp. 204-205). Mais que penser des autres ? Et que penser de cette jeunesse qui s'en prend au grand savant et au grand homme de cœur qu'est M. LANGEVIN et qui s'en va, le lendemain de la conférence, casser pour 10.000 frs d'objets, parfois irremplaçables, dans son laboratoire de la Sorbonne ? Enregistrons ces faits, mais n'oublions pas que 500 personnes, le 14 janvier, ont applaudi l'oratrice, apparamment pour lui montrer qu'en France tout le monde n'est pas victime du venin nationaliste, bien loin de là !

Mlle ROTTEN avait pu d'ailleurs s'en apercevoir le 12 janvier. Le Centre européen de la Dotation Carnegie avait convoqué en son honneur les représentants de trente cinq grandes associations françaises. Le Recteur de l'Université s'y était fait représenter, ainsi que l'Institut de coopération intellectuelle, l'Association française pour la Société des Nations, etc. Le président de la Ligue républicaine des anciens combattants y a souligné que la politique de la haine devait être exclue des rapports entre les hommes. On y a discuté d'une action commune en faveur de l'entente entre les peuples et le président, M. Henri LICHTENBERGER, a rendu hommage à l'activité toute d'abnégation de Mlle El. ROTTEN, exprimant le vœu que ses efforts en faveur de la paix par l'éducation soient, comme par le passé, et continuent à être à l'avenir efficaces et bienfaisants.

C'est le même accueil cordial que rencontra celle-ci, le 16 janvier, à l'Ecole centrale de service social où, introduite par M. Paul DOUMERGUE, rédacteur de la revue *Foi et Vie*, elle parla de la jeunesse allemande émancipée des liens du passé et du mouvement des écoles novatrices.

Nous sommes heureux que la directrice de la section allemande de notre Ligue ait rencontré en France — à côté du « chahut » de quelques isolés qui ont oublié que la courtoisie est l'ornement par excellence de l'esprit français, — tant de hautes sympathies, celle, entre autres, de M. Paul FAUCONNET, Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne et président du groupe français d'éducation nouvelle. Nous nous félicitons aussi de la voir appelée, à côté du rédacteur de cette revue, au poste de directrice-adjointe du Bureau international d'Education, où elle assume plus particulièrement les services suivants : éducation en faveur des principes de la Société des Nations et voyages d'étude pour instituteurs (des Etats-Unis, d'Egypte, etc.)

Certes, le Bureau international d'Education n'es encore qu'un grain de sénevé. Il continue, presque sans changement apparent, l'activité inaugurée par le Bureau international des Ecoles nouvelles en 1899 (et devenue trop lourde pour un homme seul) et par l'Institut J.-J. Rousseau en 1912. Il espère que son directeur, M. Pierre BOVET, pour trois mois aux Etats-Unis, apportera à la petite graine la nourriture qui lui est nécessaire pour vivre, grandir et prospérer. Mais les hautes approbations qu'il a reçues, puisque M. Albert THOMAS, directeur du B. I. T., M. André OLTRAMARE, Conseiller d'Etat, M. Albert EINSTEIN, membre de la Commission internationale de Coopération intellectuelle, et bien d'autres hommes éminents, font partie de son Comité d'initiative, autorisent tous les espoirs. La Ligue internationale pour l'Education nouvelle fut en quelque sorte sa marraine. Sur le berceau du nouveau-né, elle apporte ses vœux que l'activité humanitaire et scientifique du B. I. E. contribue au bien de tant de millions d'enfants qui peuplent notre vieux globe terrestre !

LA RÉDACTION.

Une École nouvelle en Amérique du Sud

Le Gymnase moderne Bogota (Colombie).

A 2.600 mètres d'altitude, à douze jours de la mer et à trente jours des côtes de France, comme en un vaste nid d'aigle, se trouve la capitale de la Colombie, perchée dans sa *Sabana*, avec sa ceinture de montagnes; comme Quito, capitale de l'Equateur, comme Sucre et La Paz, capitales de la Bolivie, elle se trouve au point terminus des voies de communication, phénomène paradoxal à première vue et que ne présentent pas les autres capitales des principaux pays de l'Amérique du Sud, telles Rio-de-Janeiro, Buenos-Aires, Santiago, Lima, Montevideo, Caracas, qui sont, ou de grands ports à l'entrée du pays, ou situées à courte distance de la mer.

Pour Bogota, on peut expliquer le choix des conquérants espagnols, par les conditions particulièrement favorables du climat, en opposition à celles de la côte et de toute la vallée du Magdalena sur plus de 1.500 kilomètres; aussi, sans doute, à la fertilité particulière des terrains d'alluvions quaternaires formant le sol de la Sabana, au régime des pluies et à l'existence de nappes d'eau souterraines, aussi à la proximité des riches mines de sel de Zipaquira — les plus riches du monde peut-être —; l'ensemble de ces facteurs propices à la culture et à l'élevage suffit à lui seul pour faire comprendre que les Européens aient trouvé moyen de s'y établir et d'y prospérer loin de tout contact avec leur pays d'origine et alors que s'était évanoui l'espoir de découvrir l'*El Dorado* — l'endroit de l'or caché — qui avait fasciné les premiers envahisseurs.

Quoiqu'il en soit, s'il a fallu aux premiers conquérants une énergie sans pareille pour atteindre, à travers des difficultés et des dangers de toute sorte, cette terre promise, il n'en fallut pas moins à leurs successeurs pour maintenir dans cet endroit si éloigné des foyers de la civilisation européenne une culture raffinée, dont témoignent les bibliothèques, les objets d'art, les mobiliers que l'on trouve dans les habitations urbaines et les *haciendas* de style espagnol, occupées autrefois par les familles patriciennes de la région.

Il faut songer, en effet, qu'à cette époque il n'y avait ni les bateaux qui remontent aujourd'hui — d'ailleurs péniblement encore — le fleuve jusqu'à Girardot (1), port le plus proche de Bogota, ni le chemin de fer de montagne qui rejoint Girardot à Facatativa où s'embranche la route ferrée de la Sabana; il faut songer qu'il fallait faire ce long chemin en pirogue, pendant plusieurs semaines, exposé à la chaleur torride le jour et aux piqûres des moustiques la nuit, puis, à dos de mulet, trois jours pour gravir les 3.000 mètres où se trouve le col qui donne accès de ce côté au plateau; il faut songer qu'il fallait organiser une véritable expédition pour se prémunir contre les attaques des sauvages, des bêtes féroces ou venimeuses, des parasites et des germes des maladies de toute nature.

*

Or, c'est dans cette Sabana lointaine que s'élève le Gymnase Moderne, sorte de miracle pédagogique, dont je vais dire un mot après le voyage que j'ai entrepris pour m'y rendre et le séjour de deux mois que j'ai fait là-bas pour en étudier le fonctionnement et aider à ses progrès.

Il n'est pas sans intérêt de remarquer ici, en passant, que si la majorité des écoles dites nouvelles ont été édifiées loin des villes, toutes cependant se sont établies à proximité des grandes voies de communication internationales ou des régions à population dense : ainsi les écoles de Cecil Reddie et de Badley, édifiées à Abbotsholme et Be-

(1) Depuis peu il y a un nouveau moyen de remonter la rivière que j'ai eu l'occasion d'utiliser et qui m'a fait gagner un temps précieux ; c'est l'hydroavion; une société « la Scadta » transporte des voyageurs et de la correspondance en 10 à 11 heures de la côte à Girardot. L'hydroavion permet donc de faire en une heure ce que le bateau parcourt en un jour et cela sans la chaleur, les moustiques et les accrocs fréquents du trajet par eau.

dales, se trouvent à quelques heures de Londres et des grandes cités industrielles anglaises; l'école des Roches, l'école de Villebon à proximité de Paris, celles de Lietz dans le voisinage de Francfort ou de Weimar, celle de Faria de Vasconcellos près de Bruxelles. Toutes ces institutions devaient compter, pour vivre, sur la clientèle étrangère et sur celle des grandes métropoles. On n'avait fait en cela que suivre l'exemple donné par ceux qui avaient ouvert des maisons pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels et qui, eux aussi, avaient dû s'établir dans des conditions favorables au recrutement de leurs élèves.

*

Le Gymnase Moderne, édifié près de Bogota, donc loin de toutes les voies de communication internationales, ne pouvait compter, au début, que sur la clientèle d'une agglomération relativement restreinte (200.000 habitants), composée d'une petite minorité de personnes capables de comprendre le sens d'une œuvre d'éducation nouvelle et surtout de s'y associer d'une manière utile.

Aussi fallait-il une dose peu commune d'enthousiasme et d'optimisme, pour commencer une entreprise de cette nature, d'autant plus qu'il fallait s'attendre comme chez nous, plus que chez nous peut-être, à voir se dresser la coalition des intérêts menacés, des préjugés heurtés, des routines bousculées, les mille et un obstacles matériels et moraux qui s'accumulent sur la route de ceux qui se mettent en tête de modifier, d'améliorer un état de choses auquel on s'est habitué, que l'on considère comme normal, nécessaire, impossible même à changer sans de graves dangers.

Pour tenter une nouvelle aventure et pour réussir, il fallait ici, plus que partout ailleurs, des êtres d'exception, doués de qualités rares, animés d'un grand amour pour leur patrie, d'une claire vision de ses destinées, d'une sympathie active pour l'enfance et pour le bonheur de celle-ci; d'une vive intelligence pour comprendre le rôle de l'éducation et la valeur de ses différents facteurs dans leurs rapports avec les sciences qui en forment la base: biologie, psychologie, sociologie; d'une forte puissance de suggestion sur autrui pour convaincre et entraîner; d'un grand pouvoir de travail et d'une persévérance à toute épreuve pour poursuivre sans relâche ni découragement la tâche commencée; et, outre tout cela, évidemment, et *last not least*, des ressources matérielles suffisantes pour disposer de loisirs et de moyens financiers indispensables à une telle entreprise.

*

Tous ces éléments de succès se sont trouvés réunis heureusement en un homme qui a été à la fois l'initiateur et l'animateur de l'œuvre: M. Agustin Nieto Caballero: patriotisme ardent et large, amour de l'enfant, passion pour les problèmes d'éducation et les sciences connexes, vive intelligence, pouvoir de suggestion extraordinaire, obstination à toute épreuve, esprit d'organisation remarquable.

Peut-être faut-il mentionner, pour être complet, l'influence adjuvante exercée probablement sur sa nature sentimentale par la perte précoce de ses parents et, plus encore, par un fait qu'il n'est pas sans intérêt de souligner, à savoir qu'il eut une grande difficulté à s'adapter aux méthodes scolaires et qu'à l'école primaire il fut un élève médiocre. Ainsi, il lisait difficilement à douze ans et il n'aimait pas du tout les livres. Ses résultats scolaires étaient à cette époque nuls ou presque nuls; aucune branche ne l'avait attiré; seul un cours d'histoire naturelle donné par un éminent professeur — le docteur Ricardo Lleras Codazzi — qui avait trouvé le moyen de l'associer à ses collections et à ses expériences, avait fait exception. En tout cas, à quinze ans, lorsqu'il fut envoyé avec son frère et sa sœur en Europe, — où ils devaient passer une dizaine d'années d'études, — il était loin de posséder la plupart des notions scolaires qui forment le bagage ordinaire des écoliers de cet âge et il était à cet égard fort inférieur à son frère et à sa sœur, lesquels, contrairement à lui, s'étaient montrés dès leur première enfance des élèves particulièrement doués et studieux.

Ce ne fut qu'après quelques années passées en Suisse et aux Etats-Unis — où l'élève naguère distrait était devenu un étudiant très sérieux — qu'il sentit sa vocation s'éveiller en faisant des études de psychologie et de biologie au Teacher's College de Columbia University d'abord; puis surtout à Paris, à

la Sorbonne, où sa voie lui apparut définitivent tracée au moment où il suivait les cours de Durkheim sur les relations de la Sociologie avec l'Education.

En 1911 il assiste, tout jeune encore, au premier Congrès international de Pédologie à Bruxelles et, à ce moment, il visite diverses écoles nouvelles d'Europe. Il y recueille les premières inspirations qui vont servir de point de départ à ses conceptions et réalisations éducatives.

Dès lors sa tâche se précise : contribuer de quelque manière au progrès de l'éducation dans son pays.

La première œuvre à entreprendre lui paraît être la formation des maîtres et par conséquent l'amélioration des écoles normales.

Rentré en Colombie en 1913 — il a alors 23 ans — il s'en ouvre à des compatriotes et va jusqu'à demander audience au Président de la République et au Ministre de l'Instruction publique. Mais il sent bien vite que le moment n'est pas propice et que ses efforts seront vains de ce côté. L'enseignement normal est dans les mains des congrégations religieuses et les hommes au pouvoir ne voient pas le moyen pour l'Etat de le reprendre, sans causer de périlleuses agitations politiques : le pays, après un siècle de révolutions, a la paix depuis vingt ans et veut y rester à tout prix.

Aussi M. Nieto Caballero se tourne-t-il du côté de l'initiative privée et pour cela il fait des conférences.

*

Bientôt des hommes attirés par l'idée d'une réforme éducative viennent à lui. Parmi eux il faut citer tout spécialement les frères Samper — Tomas et José Maria — qui ont déjà tenté à plusieurs reprises de fonder une école, sans succès complet jusque-là, mais aussi sans renoncer à leur projet. L'un des deux, Tomas Samper, mit toute sa grande énergie au service de l'œuvre commencée et cela jusqu'au moment de sa mort — survenue pendant mon séjour là-bas. — L'autre, Don José Maria, outre le précieux apport de ses capacités multiples, contribua pour une somme de plus de cent mille dollars aux dépenses causées par les déficits de l'institution, et continua à se préoccuper des problèmes les plus intimes de l'Ecole, malgré le mauvais état de sa santé et malgré son âge déjà avancé.

Evidemment, en 1913, il n'est pas question pour les initiateurs du Gymnase Moderne de fonder une école normale. L'opinion n'est pas prête. On commence donc par la création d'un jardin d'enfants et d'une toute modeste section primaire. L'Ecole grandira peu à peu et elle-même, comme dans une sorte de séminaire pédagogique, se résoud à former ses propres professeurs et à organiser complètement les sections de l'enseignement primaire aussi bien que celles de l'enseignement secondaire.

Si M. Nieto Caballero avait pour lui l'enthousiasme de la jeunesse et s'il apportait d'Europe les idées nouvelles, il trouva dans ses collaborateurs des hommes ayant l'expérience, les capacités pratiques et les ressources voulues pour lui aider à mener l'entreprise à bien.

*

Ainsi naquit le Gymnase Moderne. Il s'ouvrit, très modestement d'abord, dans une petite propriété de la banlieue de Bogota. Au début, chacun des fondateurs se fit maître d'école. Les élèves n'étaient pas nombreux et les ressources étaient restreintes. Ce fut la période héroïque. Des collaborateurs bénévoles s'offrirent ; l'un d'eux, le docteur Lleras Codazzi, savant naturaliste, l'ancien professeur de M. Nieto Caballero, ne fut pas le moins dévoué ni surtout le moins apprécié ; outre ses connaissances particulièrement précieuses au cours des excursions, il avait des talents spéciaux pour composer des pièces et en réaliser la mise en scène ; les enfants l'aimaient comme un père.

Malgré l'état assez précaire des finances de l'institution au cours de ses premières années de vie, l'enthousiasme s'était accru et on se décida à appeler de l'étranger des pédagogues expérimentés, notamment M. Pablo Vila, que M. Nieto Caballero avait rencontré à l'Institut J.-J.-Rousseau de Genève en 1911. M. Vila vint renforcer le corps professoral comme directeur, et M. Miguel Fornaguera, ancien élève de Jean Bardina, comme maître de l'enseignement primaire.

*

Ceci se passait vers 1914 : tandis que les peuples d'Europe s'entretuaient et que les écoles nouvelles mouraient ou végétaient, là-

bas, bien loin et bien haut, au confin de la Sabana, une œuvre de vie et de progrès — le pendant de ces écoles — s'épanouissait et prospérait, à tel point qu'avant la fin de la guerre on avait déjà acquis un terrain de dix hectares pour y édifier des bâtiments, chose qui avait paru chimérique quelques années auparavant.

En effet, en 1918, au bout de quatre ans d'existence du Gymnase, on se décida à construire sur ce vaste terrain situé plus en dehors de l'agglomération, au voisinage du terminus d'un tramway électrique, toutes les diverses constructions et annexes nécessaires à un gymnase avec internat : en dehors des salles de classe, salles d'étude, dortoirs et réfectoires, une bibliothèque, un théâtre, des ateliers pour les travaux manuels — menuiserie, cartonnage, modelage, forge, — une piscine de natation, des champs de jeux — football, tennis, etc., — des terrains de culture et d'expérimentation.

La pose de la première pierre fut l'occasion d'une fête à laquelle assista le Président de la République, qui était alors M. Marco Fidel Suarez. Elle eut lieu le 12 octobre 1918.

En dix mois, les principaux bâtiments étaient terminés et l'école y fut aussitôt transférée. L'inauguration des nouveaux bâtiments eu lieu le 10 août 1919.

La forme suivant laquelle s'était constituée la société légale du Gymnase mérite de retenir l'attention, parce qu'elle témoigne du souci que tous les membres ont eu de commun accord de ne pas considérer leurs versements comme susceptibles d'être remboursés ou même de rapporter des intérêts : il est prévu, en effet, dans l'un de ses statuts, qu'en cas de liquidation de la société, tous ses biens, meubles et immeubles, passeront au Conseil Municipal de Bogota et seront exclusivement destinés au développement de l'instruction publique et gratuite.

Déjà en 1917, une des élèves de Mme Montessori était venue à Bogota, engagée par M. Nieto Caballero à Barcelone pour la direction de la section enfantine; et en 1920, un des professeurs du Gymnase était envoyé en Europe faire un stage d'une année et demie pour étudier spécialement les idées nouvelles dans l'enseignement primaire applicables au Gymnase.

*

En 1922, un événement décisif se produisit : la première promotion des élèves ayant terminé leurs études de l'enseignement secondaire se présenta aux examens d'entrée à l'Université. Evidemment, pendant les huit années d'études au Gymnase, une sélection s'était faite et, d'une classe de vingt élèves en première année de l'enseignement primaire, il n'en restait que dix, soit 50 %, en dernière année de l'enseignement secondaire; or, ces dix élèves furent sans exception classés en tête parmi les récipiendaires présentés à l'entrée de l'Université.

C'était un triomphe; déjà le scepticisme, l'ironie, le dédain du début s'étaient atténués devant le succès des examens universitaires. On avait dit qu'au Gymnase Moderne on éduquait, mais qu'on n'instruisait pas. Cette objection disparaissant, les dernières résistances tombèrent : le revirement fut complet; les inscriptions nouvelles affluèrent, si bien qu'actuellement l'école a atteint la limite extrême — soit trois cents élèves — permise par la capacité des locaux.

Dans la section primaire et les premières années de la section secondaire, on a dû faire deux et même trois groupes parallèles de vingt élèves, si bien qu'on a pu commencer à grouper les enfants en se basant sur leur âge mental.

En présence du succès de l'école et dominé par le souci de progresser toujours, un nouveau projet est né : celui de transporter le Gymnase plus loin encore de la ville, dans un vaste emplacement au bord d'une forêt, avec de plus grands terrains de culture et d'élevage, sur le flanc de la montagne, de manière à réaliser plus complètement encore l'école à la campagne, avec des habitations séparées permettant de grouper les élèves par familles, selon le modèle de certaines écoles nouvelles d'Europe.

(*A suivre.*) Dr O. DECROLY.

Orphelinats modèles en Italie

M. David Levi-Morenos a créé en Italie trois orphelinats qui présentent beaucoup de traits communs avec les Ecoles nouvelles à la campagne. La première des colonies de jeunes travailleurs — *Colonie dei Giovani Lavoratori*, c'est leur nom officiel — a été créée à Citta di Castello en 1918; la seconde à Collestrada, près de Pérouse, en 1919; la dernière, « Orti di Pace », à Rome, en 1921. Ces colonies comptent environ 180 enfants, presque tous orphelins de guerre. La dernière se trouve dans une partie de la villa du Janicule, cédée par le prince Don Philippe Doria Pamphili. Ses élèves s'occupent surtout de culture maraîchère et de la culture des fruits et des fleurs.

Voici le règlement de ces colonies :

1. *Discipline, liberté, responsabilité* en constituent les pierres fondamentales. Les enfants doivent être élevés à une discipline véritable, intimement sentie, et non imposée. La discipline ne doit pas atrophier la spontanéité individuelle, ni empêcher le développement de la personnalité. Liberté et responsabilité sont en corrélation. Récompenses et punitions doivent avoir pour but de faire sentir les conséquences individuelles du bien et du mal.

2. *Développement physique, vie hygiénique*, avec alternance de travail et de récréation, mais surtout *équité* dans les rapports avec les supérieurs et les camarades doivent donner à l'enfant le sentiment de la *joie de vivre*. Une vie simple et frugale qui ne soustrait pas artificiellement au sacrifice, trempe l'âme pour lui permettre de supporter virilement le sacrifice et la douleur, éléments inévitables de l'existence humaine.

3. *Eduquer à la bonté* et au culte du devoir. Ceci non par des leçons de morale, mais par l'exemple donné par les supérieurs et par l'exercice quotidien dans les rapports réciproques des élèves entre eux, avec leurs supérieurs et avec leurs familles.

4. *Fonder l'amour de la patrie* sur le respect de la loi et sur le désir de coopérer au bien et à la grandeur du pays natal.

5. *Infuser le sentiment de la sympathie pour les semblables*, si possible même l'abnégation et l'héroïsme, comme fondements de la communauté.

6. *Respect absolu à l'égard de toute confession religieuse*. Confier l'enseignement religieux aux ministres des différents cultes, mais interdire absolument tout esprit de prosélytisme religieux.

Ces principes forment l'article 47 du « règlement provisoire des colonies scolaires ». Nous avons aussi sous les yeux les opuscules 4 *bis* et 5 de la Chronique des colonies et une brochure admirable en italien : « Toute une vie : David Levi-Morenos, le bon semeur, avec une préface de Luigi Luzzati, 1923 », pour fêter les quarante ans d'activité féconde et inlassable de ce grand philanthrope. A défaut d'avoir pu traduire l'article que M. Peter Engel a publié sur ces écoles dans *Das werdende Zeitalter* (1), nous tenions au moins à joindre notre hommage au sien à l'adresse du créateur d'une des œuvres pédagogiques les plus méritoires que compte aujourd'hui l'Italie. Ad. F.

(1) 1924, III, 3, pages 85-88. Voir aussi la IIIe édition de Ad. FERRIÈRE, « L'Ecole active », p. 171, où les typos n'ont pas semé moins de neuf fautes en cinq lignes ! Nous en présentons ici nos excuses aux lecteurs de cet ouvrage.

La gymnastique analytique du Dr Tissié chez les tout-petits.(1)

Le Dr TISSIÉ nous écrivait en juin 1925 :

« J'envisage l'éducation physique à un point de vue différent de celui que vous exposez dans la revue *Pour l'Ere nouvelle*, avril 1925, page 5, § 9. J'élève la question, faisant cette éducation équivalente de l'éducation intellectuelle et morale par le devoir à accomplir et non par la recherche dogmatique du plus grand plaisir dans le plus grand laisser-aller, sans correction des fautes » (Où donc avez-vous lu ces affirmations horripilantes, cher docteur !) « J'ai fait plusieurs expériences, elles sont probantes. Je les poursuis en médecin, en pédagogue, en psychologue. » Et il nous envoie la plaquette de Mlle GUILHEM.

Dans la préface, intitulée « Chez les tout-petits », le Dr TISSIÉ déclare que les enfants « exécutent

(1) Mathilde GUILHEM, institutrice adjointe àl'Ecole maternelle de Rabastens (Tarn) : *L'Education physique à l'Ecole maternelle française*, préfacedu Docteur Philippe TISSIÉ de Pau. (Extrait de la « Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale »,janvier-juin 1925.)

tous les mouvements disciplinés avec une joie souvent exubérante... La raison de cette joie est dans le commandement imagé... L'image sensorielle provoque l'image musculaire... Discipliner les muscles, c'est discipliner la pensée. Chez les tout petits,... la cérébration doit être atteinte par la musculation. » Le grand rythme fœtal : douleur, plaisir, flexion, extention, se retrouve ici. Le but reste : « par la discipline imposée aux muscles, discipliner la pensée. » Ailleurs, on a recours au jeu collectif. « Avec le jeu, le mouvement va de l'objet à l'enfant, par imitation (passive) et reproduction servile; avec la gymnastique analytique au commandement imagé, il va de l'enfant à l'objet par création libre et par comparaison personnelle. » Or, servilité de l'imitation signifie abaissement du moi; liberté, relèvement du moi, plaisir, extension, joie de l'effort. « Pour le tout petit, l'effort est une joie faite d'un besoin d'action assouvi par l'acte d'adaptation au milieu. » Le jeu par imitation, abaisse le pouvoir d'action et la personnalité. L'effort les développe, les vivifie et les ennoblit. « C'est ainsi que Mlle GUILHEM comprend l'école active en faisant de ses leçons les plus beaux des contes vécus, non par imitation, mais par création, par les tout petits. »

Ainsi « se forment et se fixent les mémoires profondes et stratifiées du subconscient » qui forment la vraie personnalité. Souvent nous prenons l'effet pour la cause : « la vague-fantôme qu'est la vie consciente d'un instant, pour l'Océan de vie éternelle qu'est le subconscient. »

Le Dr TISSIÉ attribue une grande importance au repos sur commandement, qu'il appelle la *Douche*. Voici comment la décrit Mlle GUILHEM (p. 18) : « Partant de ce principe que toute éducation doit être basée sur la maîtrise de soi-même avec le pouvoir frénateur qui assure cette maîtrise, le Dr TISSIÉ provoque intentionnellement l'instinct dans ses manifestations les plus vives par les exercices libres et le jeu excitateur, puis, tout à coup, sous le commandement impératif : la *Douche!* il les arrête subitement, faisant asseoir sur le parquet les enfants ainsi excités et leur imposant le silence et l'immobilité absolus pendant une, deux ou trois minutes. Alternatives d'excitation et de calme, le Dr TISSIÉ crée des tendances à la reprise immédiate du moi, par arrêt de l'impulsion. » Or (p. 30), « c'est avec beaucoup de plaisir que les tout petits acceptent cette contrainte; ils demandent que je leur applique la *Douche* et alors ils se livrent au jeu avec une ardeur sauvage comme s'ils voulaient rendre le contraste plus frappant... Le tout petit est sensible au calme, au silence. « Le silence, dit MAETERLINCK, est l'élément dans lequel se forment les grandes choses pour qu'enfin elles puissent émerger parfaites et majestueuses à la lumière de la vie qu'elles vont dominer. » Ce qui explique pourquoi la *Douche*, qui est une cure de silence, est joyeusement acceptée comme un relai, un repos, un bien-être, un sédatif nervin, un besoin psycho-physiologique satisfait. Ainsi comprise, la discipline appliquée aux tout petits permet de faire d'eux tout ce qu'on veut. » Le Dr TISSIÉ va plus profond. Il voit dans cette inhibition volontaire la préparation salutaire au doute cartésien. « Douter ainsi, c'est apprendre à affirmer, nier, sœur de la négation émotive de l'incrédulité non par affirmation émotive de la foi du charbon-systématique du sectaire, mais par inhibition de soi-même, en faveur de l'expérimentation », par « neutralisation vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis de l'objet » qui permet d'analyser et de comparer en dehors de tout parti-pris émotif.

Voilà de hautes ambitions. Et le Dr TISSIÉ dit posséder les preuves que sa méthode de gymnastique analytique conduit à ces résultats. C'est pourquoi nous lui consacrons cet article plus étendu qu'une notice bibliographique habituelle. Nous ne doutons pas de ces résultats. Mais nous voudrions, et il désire sans doute lui-même, que d'autres prennent cet opuscule et ses ouvrages, les étudient avec attention et les mettent en pratique. Ainsi la preuve, faite par des tiers, aura une valeur probante devant laquelle nous nous inclinerons.

Mlle GUILHEM, écrit-il lui-même, possède « la foi souleveuse d'obstacles ». De son côté celle-ci écrit : « Si la gymnastique analytique n'a provoqué, chez des enfants plus jeunes que ceux de ma classe enfantine, que de l'enthousiasme et le désir d'aller toujours plus avant, c'est, je crois, parce que j'ai employé le commandement imagé du Dr TISSIÉ. Dire les raisons pour lesquelles ce commandement doit être mis en usage ne donne qu'une faible idée de son influence. Pour en saisir toute la portée, toute la force agissante, il faut voir commander le Dr TISSIÉ lui-même. La voix, tantôt douce et chantante, tantôt forte et brève, prolonge le commandement, le module ou bien s'élève énergique et nette. La longue baguette souple qui sert à corriger les fautes, devient, entre les mains du Dr TISSIÉ, comme une sorte de bâton de chef d'orchestre. Elle indique le mouvement, le règle, l'amplifie, l'arrête. S'inclinant, se relevant, semblant se raccourcir ou s'allonger, elle s'anime et renforce l'image. »

Voilà. La question est ouverte : qui sait si la valeur de la méthode de gymnastique analytique n'est pas tout entière — ou en grande partie — non dans sa théorie technique, mais dans la *personnalité* même du Dr TISSIÉ — dans sa baguette, allais-je dire irrévérencieusement ! — et dans la personnalité de ceux et de celles qui ont la foi souleveuse d'obstacles?

Ad. F.

P. S. — Depuis que cet article a été écrit, une correspondance tout amicale s'est établie entre le Dr TISSIÉ et M. Ad. FERRIÈRE. Nous avions l'intention de la publier, car elle est instructive. La place nous manque. Heureusement le Dr TISSIÉ y a pourvu. Dans sa « Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale » (Pau, 14, rue Marca), il en a publié la plus grande partie. Fascicule d'avril-juin 1925, p. 64, lettre de M. Ad. F.., au Dr Ph. T.., du 29 juin, avec bref commentaire de ce dernier. Fascicule juillet-septembre, p. 82, lettre du Dr Ph. T.., du 30 sept., reproduisant, aux six dernières lignes de la page 83, et aux pages 84 et 85, celle qu'il avait adressée à M. Ad. F.., le 1er juillet. Beaucoup de suggestions intéressantes. Nous y renvoyons nos lecteurs.

Chronique Française.

Le vocabulaire, le langage et la pensée chez l'enfant. — Depuis quelques années, psychologues et pédagogues s'occupent sérieusement de ces questions ; nous pouvons rappeler les travaux de la Société Binet, ceux de Clara et William Stern, d'Alice Descœudres : « Le développement de l'enfant de deux à sept ans » (Delachaux et Niestlé), de Piaget : « Le Langage et la Pensée chez l'Enfant » et « Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant » (Delachaux et Niestlé) ; les études intéressantes de H. Delacroix : « L'activité linguistique de l'enfant » et de O. Bloch : « La phrase dans le langage de l'enfant », parues dans le numéro exceptionnel (janvier-mars 1924) du *Journal de Psychologie* (Alcan). L'excellent ouvrage de John Dewey : « Comment nous pensons », traduit de l'anglais par le Dr Decroly et paru l'an dernier (chez Flammarion) contient aussi un chapitre fort intéressant sur : « Le langage et l'éducation de la pensée ».

Dans le N° de janvier 1926 de la *Revue pédagogique*, R. Vauzelle étudie la phrase enfantine ; ses recherches qui sont limitées à l'âge de la scolarité primaire — 7 à 14 ans — et au style écrit, confirment celles de Piaget ; elles nous montrent que l'enfant a une mentalité « égocentrique, sensible et non sentimentale, active, sensée et curieuse, mais d'une curiosité limitée et superficielle » ; « l'enfant pense avant tout par tableaux. Tout ce qui entre en lui s'y inscrit en couleurs, sons, formes et surtout mouvements ». La pensée non affranchie de l'image ne peut être complètement logique et des fautes de construction naissent du désaccord entre le sujet dont parle l'enfant et l'esprit de celui-ci. R. Vauzelle conclut à la nécessité de limiter l'enseignement grammatical et de ne viser « à enrichir l'enfant, que par la voie des sensations et des images ».

Dans *L'Ecole et la Vie*, L. Bocquet donne des exemples concrets de la façon dont il conduit ses leçons de vocabulaire sensoriel (nos 1, 3, 6, 12, 14, 17, 19). Ces leçons sont un modèle de l'application des méthodes actives à l'enseignement de la langue ; elles sont destinées aux maîtres qui ont besoin d'un guide pour l'emploi des ouvrages de cet auteur : L. Bocquet : « Le vocabulaire sensoriel » et L. Bocquet et Léo Perrotin : « La composition française » (A. Colin).

Nous craignons cependant que notre collègue ne s'efforce de faire acquérir trop tôt un vocabulaire trop riche. Avec les débutants surtout, il est nécessaire d'être simple et il importe autant de préciser le sens des mots que de développer le vocabulaire.

Le *Bulletin de la Section de l'Oise du Syndicat National* de septembre 1925 reproduit une conférence de L. Brossolette sur l'enseignement vivant de la langue française. M. Brossolette est un adversaire de l'enseignement grammatical actuel qui stérilise l'enseignement de la langue et est cause « que, du cours préparatoire au cours supérieur, on trouve dans les classes toujours de moins en moins de spontanéité, d'animation et toujours de plus en plus d'indifférente passivité ! ». « Il faut, dit-il, que les enfants de nos écoles sachent raconter. Il faut qu'ils sachent lire ». Dans le dictionnaire, les mots sont morts, car un mot vaut surtout par la place qu'il occupe. « Racine a à sa disposition un petit nombre de mots — 1500 à 1800 dans une pièce comme Andromaque. — Ses mots ne diffèrent guère à l'ordinaire de ceux du vocabulaire courant. Quelle variété de pensées et de sentiments il réussit pourtant à leur faire exprimer ! » Ceci est, comme on le voit, une critique de la recherche du vocabulaire artiste vers lequel tend un peu trop la méthode Bocquet. Dans *L'Ecole Emancipée* (Nos 11, 13, 15, 17, 18) nous trouvons la suite d' « Un guide allègre vers le bon style » par les conversations et le travail de groupes ; il faut, nous rappelle P. G. Münch, que la classe sorte de ses quatre murs pour que les enfants sortent d'eux-mêmes et enrichissent leur langage.

*

Tests et orientation professionnelle. — Dans les Nos 11, 13, 15 et 17 de la *Revue de l'Enseignement Primaire*, J. Fontègne continue ses études sur l'observation psychologique : détermination du type de mémoire, observations du domaine sensoriel, acuité visuelle, acuité auditive, goût et odorat.

Le Dr Th. Simon entretient les lecteurs du *Manuel général de l'instruction primaire* (Nos 14 et 16) d'un test collectif P. V. Le titre donné à l'étude, qui se continue, semble indiquer que « Le choix de l'élite » préoccupe avant tout le Président de la Société A. Binet.

Si j'en crois Lebaillif ce serait aussi la préoccupation principale du Syndicat de l'Enseignement des deuxième et troisième degrés, les primaires s'intéressant avant tout à la culture de la masse et les ouvriers à la préparation professionnelle (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, n° 10).

J. M. Lahy dans « *La Prophylaxie mentale* » (Bulletin trimestriel de la Ligue d'hygiène mentale), 3e trimestre 1925, développe ce sujet : « Qu'est-ce qu'une aptitude professionnelle ? » Pour lui l'intérêt « du futur apprenti et celui des employeurs ne devraient pas s'opposer, mais se conjuguer ». Il ramène à deux thèses essentielles les théories relatives à l'influence réciproque des diverses fonctions :

« *a*) *La première est celle de Thorndike*, d'après laquelle l'intelligence est composée de facultés juxtaposées, mais indépendantes. La conséquence de cette conception de l'intelligence est qu'un test qui mesure une aptitude caractéristique n'a pas de corrélation avec les tests qui mesurent des aptitudes différentes — sauf peut-être dans certains cas de voisinage très étroit.

b) *La seconde est celle de Spearmann*, d'après laquelle nous posséderions, outre des fonctions mentales particulières, une intelligence générale capable d'agir sur celles-ci. Ce qui a pour conséquence de nous amener à croire que des tests s'appliquant à des fonctions voisines ont des corrélations très étroites

et permettent de connaître la valeur de larges territoires psychologiques homogènes. »

Pour l'auteur « il y aura lieu de déterminer la valeur de l'intelligence générale en même temps que celle des fonctions particulières. Car l'une réagit sur les autres. » J. M. Lahy définit les aptitudes : « des dispositions naturelles qui se révèlent par des réponses motrices ou mentales *mesurables* à des excitations définies. On appellera aptitudes professionnelles : les dispositions naturelles ainsi définies dont les valeurs sont de l'ordre des valeurs types reconnues chez un ouvrier d'élite. » Comme les bien doués intellectuellement présentent des aptitudes pour des professions multiples, « une conclusion s'impose : afin de ne pas encombrer avec des sujets d'élite les professions qui exigent un nombre restreint d'aptitudes spéciales, il y aura lieu de rechercher, pour les mieux doués, la profession de l'ordre le plus élevé dans laquelle ils se sont montrés aptes et où ils pourront réussir, c'est-à-dire celle qui exige, avec le plus d'aptitudes spéciales, le maximum d'intelligence ».

Un inspecteur primaire, F. Rongau, a recherché ce que sont devenus les élèves sortis entre 1920 et 1925 des écoles primaires d'une circonscription rurale. Cette enquête, dont les résultats sont exposés avec précision dans la *Revue Pédagogique* (janvier 1926), prouve qu'il n'y a pas eu d'exode rural ; l'auteur pense que cela tient non à l'école, mais à des raisons économiques ; il signale pour finir les méfaits d'une mauvaise fréquentation scolaire et réclame une législation nouvelle plus souple qui concilie deux nécessités : « celle de laisser le petit paysan s'initier, dès l'enfance, à la vie rurale, celle aussi de le maintenir en contact étroit avec l'école du village. »

*

Notes brèves. — 1. — Dans la *Revue de l'Enseignement Primaire*, n° 19, G. Lapierre donne le compte rendu de la conférence d'Elisabeth Rotten, du 14 janvier dernier, pour le désarmement moral, pour le rapprochement des instituteurs français et allemands. A la Fédération de l'Enseignement on ne reste pas inactif non plus, au nom du Syndicat du Finistère, B. Caruel a écrit à plus de vingt maisons d'édition pour signaler l'intention du Syndicat de boycotter les livres chauvins ; cette action a donné des résultats appréciables : « les éditeurs sont avant tout des commerçants qui craignent le boycottage de leurs produits. » (*Ecole Emancipée*, n° 16). *La Mère Educatrice* continue également son action pacifiste.

2. — Dans son n° 18, *l'Ecole et la Vie* commence à signaler « quelques estampes, gravures et moulages d'une valeur artistique certaine et d'un prix relativement peu élevé ».

Malheureusement dans le choix des œuvres destinées à la décoration scolaire, on ne se place pas assez souvent au point de vue des enfants ; les tout petits surtout ont sur la décoration et sur le dessin des conceptions qui ressemblent beaucoup plus à celles des primitifs qu'à celles des adultes. J. Hepp dans *L'Ecole Maternelle Française* (décembre 1925) écrit : « Il est très difficile de faire comprendre à certains enfants que ce sont les mêmes personnages qui agissent dans la succession d'images ou plutôt que les différentes images représentent une suite d'actions d'un même personnage ». G. H. Luquet avait déjà signalé ceci dans son ouvrage : *Les dessins d'un enfant* et surtout dans une longue étude sur *La narration graphique chez l'enfant* (n° exceptionnel, janvier-mars 1924, du *Journal de Psychologie*, Alcan). Bien certainement nous ne tenons pas assez compte des conceptions enfantines de la représentation graphique. — M. T. Laurin, dans la *Revue de l'Enseignement Primaire* (n° 14) développe l'idée suivante : « Si le décor de la salle de classe et l'ornementation de ses abords sont nécessaires pour faire naître et développer cet instinct du beau, plus encore les classes promenades doivent être utilisées pour faire admirer la nature ».

3. — « A propos d'un chahut en Sorbonne », provoqué par un examen trop difficile, le même auteur dans le n° 18 de la même revue, tire deux conclusions que nous approuvons sans réserves : « Les problèmes d'éducation ne sauraient se résoudre par l'Université seule, le public a le droit, plus encore le devoir de faire entendre sa voix. Dans les débats qui s'instituent, les paroles les plus sensées, celles qui reflètent le mieux le souci de faire œuvre pratique, viennent du dehors », et : « Il faut désencombrer les programmes, les adapter à la vie pratique, il faut supprimer les examens ou empêcher de les rendre malfaisants ».

4. — Dans *l'Ecole et la Vie* (n° 10) G. L. Duprat montre que l'enfant apporte de l'école de précieux renseignements et est bien souvent l'éducateur des parents.

5. — Le numéro suivant de la même revue donne le rapport sur l'Ecole unique qui a été présenté par M. François Albert ua 41e Congrès de la Ligue française de l'Enseignement.

6. — Un projet de loi instituant les conseils d'école en France a été publié dans les Nos 17, 18 et 19 de la *Revue de l'Enseignement Primaire*. Quelques autres revues se sont également intéressées à ce projet.

7. — On trouvera des articles favorables à la coéducation dans *L'Ecole et la Vie* (Nos 9, 16, 19) ; *La Revue de l'Enseignement primaire* (N° 18) et surtout *L'Ecole Emancipée* (N° 14).

8. — Les cahiers anonymes : « L'accord conjugal » (A. Delpeuch, 51, rue de Babylone, Paris, 7e). Une des conditions de l'accord conjugal est l'éducation sexuelle des jeunes gens que l'auteur défend avec beaucoup de force dans le début de ce petit livre intéressant par ailleurs tant par ses hardiesses que par son souci de défendre tout ce qu'il y avait de bon dans le passé.

L'Ecole Emancipée (N° 14) et *La Revue Pédagogique* (janvier 1926) consacrent des études intéressantes à l'éducation sexuelle.

9. — *La Revue de l'Enseignement primaire* (Nos 9, 12, 16, 18) et *L'Ecole Emancipée* (Nos 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19) s'occupent de la Pédagogie russe ; nous reviendrons prochainement sur ces études.

10. — M. Cousinet et Mme Guéritte continuent de défendre la liberté enfantine et le travail par groupes dans « *La Nouvelle Education* » (Nos 40 et 41).

11. — A lire dans *La Prophylaxie Mentale* (N° 3) divers articles concernant les arriérés, les anormaux,

les vagabonds, un centre de recherches scientifiques sur la prophylaxie mentale, etc.

12. — Dans *L'Ecole Maternelle Française* (N° de décembre 1925 et janvier 1926), on trouvera surtout des indications pratiques sur les exercices d'observations, les travaux manuels, l'initiation à la lecture et au calcul.

13. — Dans les numéros de mai, juin et décembre 1925 de la revue *Le Travail-Manuel, les Sciences expérimentales et le Cinéma à l'Ecole*, nous avons indiqué comment on peut assurer la décoration florale de la cour et des murs de l'école. Cette revue est pratique avant tout et on n'y traite que très rarement des questions théoriques.

E. D.

Les Congrès d'Éducation en 1925

Le Congrès de Heidelberg n'a pas été seul cet été à approfondir les problèmes de l'éducation. A Edimbourg, la *World Federation* américaine a fait faire un pas en avant à la cause de la paix par l'école. A Beograd, les Fédérations nationales du Personnel de l'Enseignement secondaire public ont traité de l'art à l'école et de l'Ecole active. A Thonon, le 19 août, la ligue de Femmes pour la Paix et la Liberté avait consacré à l'éducation une journée de son cours de vacances et l'auteur de ces lignes a pu y apporter tout chaud l'enthousiasme du Congrès de Heidelberg qui venait de se terminer. Beaucoup de pacifistes s'étaient réunis dans le frais vallon de Chevreuse pour chercher à établir un lien entre éducateurs de pays différents. Tout cela n'aura pas été vain. Je sais que nos publications ont été révélées ainsi à de nombreuses personnes, sous toutes les latitudes, et l'esprit qui les anime a trouvé des adeptes enthousiastes.

*

Dans la revue « Humanity » de Londres, fascicule d'octobre, M. A. JUSUF ALI donne un aperçu des travaux de la IIe Assemblée de la Fédération universelle des Associations pour l'éducation, qui eut lieu à Edimbourg du 20 au 27 juillet 1925, et à laquelle notre Ligue et le Bureau international des Ecoles nouvelles étaient représentés par la présidente du groupe écossais de la *New Education Fellowship*. Ce congrès a discuté la question de la paix universelle et il a adopté le projet HERMAN-JORDAN. On se rappelle qu'en 1923, lors du Ier Congrès de la *World Federation*, à Oakland, un millionnaire américain, M. Raphaël HERMAN, avait offert un prix de 25.000 dollars pour le meilleur système d'éducation capable d'amener la concorde universelle. Le prix fut adjugé au Dr D. S. JORDAN. Son projet à été examiné au cours du congrès d'Edimbourg qui a envisagé les moyens d'en poursuivre l'étude et l'application.

Les différents groupes du Congrès ont étudié les questions suivantes : éducation préparatoire, élémentaire, secondaire ; éducation du caractère, formation des maîtres, hygiène, universités et relations internationales. Le professeur SAROLEA a préconisé l'étude des langues comme moyen d'obtenir une meilleure compréhension de l'esprit international. M. SHERMAN a parlé de la meilleure méthode d'enseignement de l'histoire. Une résolution a été adoptée, déclarant que le vrai nationalisme n'est pas incompatible avec le vrai internationalisme. Selon le Prof. GEDDES, certains « progrès » qui ont été réalisés dans le domaine de l'éducation universitaire pourraient bien n'être qu'une régression. L'idée de la fondation d'une Université Internationale a été proposée et adoptée. L'influence de la religion en matière d'éducation du caractère a donné lieu à une vive discussion. L'opinion américaine s'est prononcée contre l'éducation religieuse, tandis que l'opinion écossaise considère celle-ci comme la meilleure base de la formation du caractère.

Dans une communication présentée au Congrès, M. JUSUF ALI a affirmé mettre sa confiance moins dans des théories ou une méthode particulières que dans un certain esprit qui devrait être infusé à l'histoire, aux chants ou aux récits populaires. Il approuve surtout la diffusion de récits appartenant à différentes cultures. Il s'en réfère aux principes généraux exposés par M. FOX-PITT dans son livre : *The purpose of education*. L'adresse rappelle le programme du Congrès de Rome de 1926 dont l'un des sujets de discussion sera : l'élaboration d'un Code universel d'éducation morale pour enfants.

Cette communication a été très remarquée. Parlant du nationalisme et de l'internationalisme, son auteur a aussi relevé que personne ne peut se dépouiller de son idéal ou de son caractère national. L'Inde offre un terrain d'étude remarquable pour les différentes forces morales entrant en jeu dans l'éducation. L'esprit d'une nationalité naissante a besoin d'une direction venant de l'intérieur, par le moyen des grandes forces morales qui forment la base de toute éducation. Il est excellent de s'organiser sur le terrain national, mais il faut que les institutions nationales fassent converger leurs efforts vers l'avènement d'un esprit international.

Le plan HERMAN-JORDAN, qui servait de guide aux nombreux américains du congrès, prévoyait la constitution de Commissions permanentes pour étudier les différents problèmes à l'ordre du jour. La fonction de ces Commissions pour l'Enseignement préscolaire, élémentaire et supérieur « sera de coopérer avec les associations affiliées pour poursuivre les buts approuvés par la Fédération, faire les études, rédiger les rapports sur les sujets que la Fédération pourra leur confier et préparer le programme de leur section pour la conférence biennale suivante ».

*

Le VIIe Congrès international de l'Enseignement secondaire a eu lieu à Béograd du 26 au 28 août 1925 sous la présidence de M. V. PETKOVITCH, professeur à l'Université. Il avait été organisé à la perfection par M. Jérémie GIVANOVITCH. Les gou-

vernements français, britannique, espagnol, italien, roumain et tchécoslovaque avaient envoyé des délégués officiels, de même le Secrétariat de la Société des Nations, la Ligue des Croix-Rouges de la Jeunesse et la Fédération internationale universitaire pour la Société des Nations. La *World Federation* avait envoyé deux représentants américains. Ouvertes par un message de S. M. le roi Alexandre Ier, où celui-ci souligne le fait que le congrès « discutera les questions relatives à l'intensification du travail individuel des élèves et contribuera ainsi au développement d'une indépendance personnelle aussi grande que possible dans leur travail », les séances ont été consacrées à deux sujets principaux : l'éducation esthétique et l'Ecole active. M. Ad. FERRIÈRE de Genève avait été appelé à traiter ce dernier sujet.

Sur le premier point, voici quelles furent les résolutions adoptées :

Le Congrès,

1. désire que l'éducation esthétique soit donnée dans toutes les sections d'enseignement secondaire masculin et féminin ;

2. estime que, dans les premières années, cet enseignement doit être fondé sur une étude méthodique du développement des arts plastiques et musicaux et sur l'analyse et l'explication de leurs chefs-d'œuvre, en précisant que cet enseignement doit avoir pour but d'apprendre à l'élève à regarder, à écouter et à sentir, et ne doit pas, par conséquent, s'inspirer de théories abstraites, mais s'appuyer sur des observations précises, et qu'après cette première éducation esthétique, lorsqu'on abordera l'étude des chefs-d'œuvre de la peinture, beaucoup plus compliquée, il s'agira d'abord d'expliquer le sujet, ensuite de faire comprendre ce que l'artiste doit à son milieu et ce qu'il doit à son génie propre. Ici encore, la méthode comparative s'imposera le plus souvent. Mais, quelle que soit la méthode employée, cet enseignement doit avoir pour but essentiel de former le goût et le sentiment du beau.

3. demande que cet enseignement soit donné aussitôt que possible par des maîtres, qui manifesteraient pour lui un goût spécial, sans que l'on attende que des maîtres spécialement préparés à ce nouvel enseignement existent en nombre suffisant. Les uns et les autres disposeront d'ailleurs d'un matériel approprié ;

4. désire que la question de l'extension d'un tel enseignement à l'art musical soit immédiatement mise à l'étude par les Ministres d'Instruction Publique des divers pays.

Quant à la seconde question voici les résolutions qui furent votées à l'unanimité :

Le Congrès estime qu'en vue d'amplifier l'activité personnelle de l'élève, il y aurait lieu

1. d'élaguer fortement les programmes des différentes matières, de façon à permettre au professeur de faire un cours ayant pour but essentiel la formation de l'esprit et non l'acquisition de connaissances, et de rédiger ces programmes en s'inspirant des idées de l'Ecole active ;

2. de réduire le nombre des examens au strict minimum ;

3. d'éviter que les exigences à l'entrée des Facultés soient telles qu'elles détournent l'enseignement secondaire de son but de culture générale ;

4. de s'inspirer du plan Dalton et des « Ecoles nouvelles » dans l'établissement des horaires, de telle sorte que le nombre d'heures pendant lesquelles le professeur expose la matière soit diminué et que plus de temps soit accordé au travail personnel de l'élève ; ce travail s'effectuant sous la direction du maître, dans des salles de travail ou des laboratoires appropriés.

Sur la proposition longuement motivée de M. FERRIÈRE, *le congrès exprime en outre le vœu que la « psychologie de l'enfance et de l'adolescence » fasse partie du programme des études exigées de tout professeur de l'Enseignement secondaire.*

La plupart des rapports ont été reproduits *in-extenso* dans le *Bulletin international* (novembre 1924, n° 14) que publie le Bureau international des Fédérations nationales du Personnel de l'Enseignement secondaire public. Il forme un fascicule de 116 pages qui présente le plus vif intérêt. Recommandons en particulier la lecture du rapport de M. Milorad VANLICH, de Béograd, sur l'Ecole active, le récit fait par M. BELTETTE de sa visite aux Services Carnegie à Dunfermline, près d'Edimbourg, où l'on voit ce qu'un Mécène intelligent peut faire pour l'hygiène, l'éducation et l'art, etc.

Et puisque nous parlons du *Bulletin international* de MM. J. CLAVIÈRE et BELTETTE, on nous permettra de remarquer combien le Congrès de Beograd y fut admirablement préparé. Le fascicule 12 (mars) contenait déjà le questionnaire très complet relatif à l'Ecole active (pp. 9 à 13), un intéressant programme d'enseignement de la littérature européenne (pp. 17-18), et de l'art (pp. 19-20) et des articles sur « La Réforme de l'Enseignement secondaire en Prusse » (p. 35) et « L'Ecole active en Prusse » (p. 38) par M. Gaston HIRTZ qui sont de l'internationalisme le mieux compris qui soit. Le fascicule 13 (juin), de 100 pages, prépare le congrès plus à fond encore. On y parle de l'art (pp. 24 à 65), du Plan Dalton (pp. 67-68), de l'Education nouvelle (articles de M. FERRIÈRE, pp. 74-78, et de M. Paul OTLET, pp. 78-82), du travail par groupes (article de M. Roger COUSINET, pp. 83-86), des Croix-Rouges de la Jeunesse (conférence faite par M. G. MILSOM, à la « Nouvelle Education », pp. 86-91), etc. On voit que le Bureau international de MM. J. CLAVIÈRE et A. BELTETTE accomplit un travail de tout premier ordre (Rédaction : 28, rue du Maréchal Foch, Malo-les-Bains, Nord).

*

Il est un autre congrès encore où il a été question d'éducation nouvelle. C'est le « Premier congrès général de l'Enfant » organisé à Genève du 24 au 28 août 1925 par l'Union internationale de Secours aux Enfants et sous le haut patronage du Conseil fédéral suisse. La séance d'ouverture a été marquée par des discours de M. le Conseiller fédéral HAEBERLIN, de M. André OLTRAMARE, chef du Département de l'Instruction publique de Genève, du Professeur Clemens von PIRQUET, du Professeur Georges SCELLE, de la Marquise D'ABERDEEN et TEMAIR, ces trois derniers respectivement présidents des sections Hygiène et Médecine, Assistance et Prévoyance sociale, Education et Propagande, du Dr Luis MORQUIO et de délégués de douze gouvernements. La seule section qui ait étudié pour elle-même la question de l'éducation est la 14e : « Récréations orga-

nisées ». Les trois rapporteurs officiels de cette section furent le pasteur BEUTEL (Allemagne), MM. Otto F. MALLERY (Etats-Unis) et M. Ad. FERRIÈRE (Suisse). Il y eut en outre des communications présentées par M. J. H. TUNKELO (Finlande), l'Œuvre générale de l'Enfance (France), Mmes Th. MAURETTE et M. BONNE (France), M. H. DEELEN (Pays-Bas) et M. E. JUCKER (Suisse). Ces rapports et communications ont été imprimés et distribués aux congressites. La communication de Mmes MAURETTE et BONNE : « Les récréations au jardin d'enfants du Collège Sévigné » raconte les débuts de l'expérience tentée par l'introduction de la méthode Montessori. On y constate d'une façon frappante les trois étapes suivantes : a) jeux organisés ; beaucoup d'ordre, aucun esprit d'initiative ; b) régime mixte : moments consacrés aux travaux libres et moments dévolus à des jeux organisés par les adultes ; véritable esprit d'anarchie ! c) suppression de toute intervention de l'adulte dans l'horaire et la distribution des travaux : liberté montessorienne réelle : « Après quelques flottements, le résultat se fit sentir : beaucoup moins d'excitation — plus de discipline, plus de calme. » Pouvoir de concentration au travail nettement accru. « Mais il faut bien remarquer que ceci ne se laisse apercevoir que lorsque la *liberté la plus absolue* est laissée à l'enfant dans le choix de ses travaux et occupations. Dès que l'on impose une occupation collective quelconque, que ce soit observation, travail scolaire ou manuel, histoire racontée, marche, danse ou jeu, immédiatement après, l'excitation reparaît et les enfants retournent moins volontiers au travail. »

Voici quels furent, sur cette question des « Récréations organisées » les vœux adoptés par le Congrès — vœux qui furent soumis, avec tous les autres, à la VIe Assemblée de la Société des Nations qui les a renvoyés à une de ses Commissions en les recommandant à son attention bienveillante.

Le Premier Congrès général de l'Enfant considérant que le jeu, sous une surveillance intelligente, est essentiel au développement physique aussi bien que moral de l'enfant, qu'il constitue, avec l'école, le foyer et les institutions religieuses les forces vives du progrès social,

1. Estime que le devoir de toute municipalité est de mettre à la disposition de la jeunesse des terrains de jeu et des locaux en suffisance, ainsi que de préparer un personnel expérimenté pour la direction des récréations organisées ;

2. Emet le vœu que le jeu soit reconnu à sa juste valeur, en ce qu'il permet à l'enfant de donner libre cours à son instinct créateur et développe à la fois sa confiance en lui-même et son sentiment de subordination à la collectivité ;

Les jeux organisés peuvent également être substitués aux méthodes militaires d'entraînement physique et par les intérêts nouveaux qu'ils éveillent, enrichissent les heures de loisirs de tous.

3. Le Congrès constate avec satisfaction l'extension rapide d'une profession nouvelle, celle d'organisateur des jeux et récréations ; il insiste particulièrement sur la nécessité de préparer un grand nombre de moniteurs volontaires et de contribuer à leur formation par des cours spéciaux de brève durée ;

4. Il demande pour l'enfant la vie en plein air sous toutes ses formes, afin de contrebalancer les effets néfastes des centres industriels et urbains et de retremper le corps et l'esprit ;

5. Le Congrès recommande l'établissement de terrains de jeux nationaux et locaux et la constitution d'associations de récréations et fait appel à cet effet aux autres organisations sociales à même de contribuer à réaliser les buts indiqués ci-dessus.

Dans la section d' « Education de l'enfant en vue de la paix », plusieurs vœux insistent sur le fait qu'il n'y aura pas de paix possible sans une éducation qui parte des instincts de l'enfant pour les « sublimer », de façon à « créer avant tout des personnalités libres et fortes ».

Dans le nombre nous ne relèverons que celui-ci :

Le Premier Congrès général de l'Enfant, considérant que la guerre n'est pas une fatalité inéluctable et que l'éducation de l'individu peut être un puissant facteur de paix ;

Emet le vœu :

Que les éducateurs, parents ou membres du corps enseignant ne se bornent pas à écarter tout ce qui, dans la formation de la personnalité, peut fausser le jugement, favoriser les tendances grégaires, développer l'esprit belliqueux, créer l'esprit chauvin, susciter l'antagonisme et la haine entre les peuples ;

Qu'ils se proposent avant tout de créer des personnalités libres et fortes, dépourvues d'idées préconçues, convaincues de l'unité humaine, orientées vers l'avenir et le progrès et capables de réaliser un état de choses meilleur et plus juste.

Le Congrès demande instamment à tous les membres de l'enseignement de donner dans tous les pays un enseignement historique humain et fraternel, inspiré de l'étroite solidarité des peuples.

Rapelons que les vœux de ce congrès ont été soumis à la VIIe Assemblée de la Société des Nations qui en a confié l'étude à l'une de ses Commissions. Sur le vu du rapport de celle-ci, l'Assemblée les a approuvés et recommandés avec chaleur à l'examen attentif des membres de la S. d. N.

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN
Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez
VOX STUDENTIUM, la Revue internationale d'étudiants, qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.
Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités. L'étudiant et les questions de races ; L'étudiant et la Religion.
Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.
Rédacteur : **Dr. Walter KOTSCHNIG**
Prix de l'abonnement : Frs suisses **3.** ; Frs français **12.** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50** ; Guilders hollandais **1.25** ; Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.
Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium**, 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENÈVE**, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes
subventionnée par la Confédération
GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6
Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926
Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927
Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin : de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

Nouvelles diverses.

FRANCE

L'Education nouvelle à Toulouse. — Au début de décembre, Mlle LAPASSET, professeur de dessin à Toulouse, avait réuni dans sa maison 70 personnes dont une cinquantaine de membres des divers enseignements ; la réunion comprenait aussi un Inspecteur primaire, l'Inspecteur d'Académie, la directrice de l'Ecole Normale avec plusieurs élèves de 3e année. Notre ami M. Emile MARCAULT a pris les récentes instructions ministérielles de 1926 sur la réforme de l'enseignement secondaire, et textes en mains, a démoli pièce à pièce la psychologie et la pédagogie sur lesquelles elles sont fondées (psychologie classique rationaliste, et sociologie Durkheimienne). Il a exposé ensuite la psychologie et la pédagogie de l'Education nouvelle. L'Inspecteur d'Académie qui avait plusieurs fois approuvé de la tête aux endroits importants, a dit en quelques paroles que l'orateur avait exprimé clairement et expliqué en raison ce que tous sentaient et désiraient confusément depuis longtemps et a encouragé les subordonnés présents à étudier ces questions de Pédagogie nouvelle. M. MARCAULT a convié les auditeurs à se grouper, à étudier, à réaliser, chacun dans la mesure du possible et conformément à ses conditions particulières et à son tempérament, quelque expérience dans le sens de l'éducation nouvelle. Même si ces réalisations devaient n'être que partielles et sans liens, sans doute Monsieur l'Inspecteur qui voit l'ensemble ne manquerait-il pas d'en faire la synthèse et de le dire dans ses rapports. Les deux inspecteurs présents ont vivement approuvé ces paroles et un groupe d'étude a été formé séance tenante.

Ce groupe a eu sa réunion constitutive le 10 janvier. Nous lui souhaitons le plus franc succès. Aucun effort vers le bon sens et le bien de l'enfance ne saurait être perdu.

*

Congrès de la Fédération des Eclaireurs de France. — Ce congrès a eu lieu à Reims du 27 au 29 décembre. Nos amis M. Georges BERTIER, Président de la Fédération, et Henry MARTY, l'un directeur, l'autre sous-directeur de l'Ecole des Roches, y ont pris la parole, ainsi que M. Justin GODART, Député, ancien Ministre, et un représentant de M. le Ministre de l'Instruction Publique. On a beaucoup remarqué l'exposé de M. KERGOMARD, Directeur de l'Ecole normale de Lyon, sur « la Collaboration du Corps enseignant et du Mouvement éclaireur ». Jusqu'ici le scoutisme était considéré, dans les sphères officielles, comme un jeu. Ce congrès a ouvert bien des yeux et consacré définitivement le sérieux de ce mouvement tant auprès des autorités publiques que des maîtres d'école. On a compris du même coup la valeur de l'école active dont le scoutisme n'est qu'une manifestation extra-scolaire. Nos félicitations aux organisateurs de ce congrès pour ce beau succès.

*

Union pédagogique universelle. — M. Pierre de COUBERTIN, le rénovateur des Jeux Olympiques, a envoyé le 15 novembre 1925 au journal *Vox Populorum*, publié par le Professeur Francesco COSENTINI à Turin, le manifeste de l'Union pédagogique universelle qu'il a lancée à Aix-en-Provence, après y avoir créé, en 1924, une Société de l'Histoire universelle, pour rénover l'enseignement historique. M. de COUBERTIN constate que « le système pédagogique en vigueur est incapable de faire face aux besoins nouveaux ». Il désire « combattre toute spécialisation prématurée » et « établir une base de culture générale dont le principe initial soit accessible à tous et dont l'application soit pourtant susceptible d'un développement indéfini ». Dans un « message par radio » qui sert de commentaire aux six articles de son programme, il déclare : « Il faut donc instaurer des méthodes nouvelles ». Nous demanderons respectueusement à M. de COUBERTIN : Ne croyez-vous pas que, plutôt que de lancer des créations nouvelles, il vaudrait mieux coordonner les forces existantes ? Voici vingt-sept ans que le Bureau international des Ecoles nouvelles travaille à instaurer des méthodes nouvelles. Votre haut appui nous serait précieux.

*

Tests moraux. — Tests intellectuels ou professionnels sont aujourd'hui d'un usage courant ; mais il n'en va pas de même pour les tests moraux, c'est-à-dire pour les épreuves permettant de connaître la force et la direction des tendances profondes, ainsi que les modalités de la volonté. L. BARBEDETTE, secrétaire de La Fraternité Universitaire, s'est appliqué à résoudre les problèmes que comportent leur établissement et leur application. Une série d'expériences lui ont permis d'en montrer la possibilité ; il reste à rendre ces tests d'un maniement facile pour les éducateurs. (*Communiqué*).

*

BELGIQUE

L'Institut d'Economie ménagère agricole. — Depuis sa création, nous avons suivi avec sympathie l'Institut normal supérieur d'Economie ménagère agricole, au domaine d'Hosseghem, à Laeken lez Bruxelles. Nous venons de recevoir son cinquième rapport annuel. On sait que cette école, encouragée par l'Œuvre Nationale de l'Enfance et patronée par la Commission Nationale pour l'Embellissement de la Vie rurale et le Comité National des Fédérations des Cercles de Fermières, a pour but d'agir sur la vie familiale rurale par la formation de mères de famille et de fermières parfaitement compétentes. Lorsque nous parlons des principes de l'éducation dans la famille, nous ne devrions jamais oublier le cadre dans lequel se meuvent la mère et les enfants. Améliorer les conditions de la vie matérielle, c'est faire un bon tiers du chemin vers une vie spirituelle plus saine ou, du moins, vers la possibilité de sa réalisation.

HOLLANDE

Nos lecteurs connaissent le développement qu'a pris en Hollande, et en particulier à La Haye, le mouvement d'Education nouvelle. Le Dr O. DECROLY nous en a parlé dans le n° 12 (octobre 1924, p. 62). Ce mouvement était à l'origine purement montessorien. Il s'est élargi depuis. Et le voici qui a pris corps sous la forme d'une « Fondation pour l'étude de l'enfant » *Stichting voor Kinderstudie*. Nous en avons sous les yeux l'acte de fondation et le règlement. Ce dernier prévoit une section scientifique et une section pratique. La première se subdivise en sous-sections de biologie, de psychologie, de science de la civilisation, d'hygiène, d'éducation et d'enseignement. La section pratique prévoit : l'application pratique des résultats de la pédologie, la formation d'un corps enseignant dans l'esprit de la fondation, la réunion de livres d'études, de documents et de matériel qu'elle éditera ou qu'elle fera connaître, l'organisation de concours, de conférences, de congrès, d'expositions ou la participation à des activités de ce genre, enfin l'organisation de groupes d'études pour étudiants et instituteurs.

Parmi les fondateurs, nous relevons les noms de Mmes Cornelia PHILIPPI-SIEWERTSZ VAN REESEMA, Maria Elizabeth Henriette SANDBERG-GEISWEIT VAN DER NETTEN, M. John Marius ROMBOUTS, etc. Tous nos vœux à cette nouvelle institution, sœur par l'esprit de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève. Son passé, sous une forme à peine différente, est garante de son succès — ou mieux : de la fécondité de son action scientifique et pédagogique dans l'avenir.

*

ALLEMAGNE

A l'Institut central pour l'éducation et l'enseignement, à Berlin, ont eu lieu, du 18 au 20 mai 1925, des cours sous l'égide de l'association des directeurs d'Ecoles nouvelles d'Allemagne. Plus de trois cents personnes y ont assisté. Comme de coutume, M. Gustav WYNEKEN a fait bande à part et parlé dans une autre salle de Berlin. On a traité des sujets d'une haute importance : le but de l'éducation, l'autonomie morale, le danger de s'isoler, l'école-foyer conçue comme un organisme, l'aristocratie de l'esprit, l'attitude en présence des examens officiels, la coéducation et son rôle pour éviter les refoulements et les complexes pathologiques, l'éducation artistique, l'éducation physique et le sport. *La Gazette de Francfort* du 28 mai 1925, n° 393, p. 4, a donné un compte rendu fidèle de cette série de conférences, de la plume du Dr E. MAJER-LEONHARD.

Mlle Lisa RIETZ, dans une étude : « Enseignement collectif sur la base de l'expérience et de la psychologie génétique » annonce que le Centre pour la Réforme scolaire, présidé par Mlle L. BENCKE, Berlin-Schœneberg, Barbarossastr. 64, a décidé de centraliser les documents de psychologie génétique et s'est mis en rapport pour cela avec l'Institut de psychologie appliquée de l'Université de Berlin, que dirige le professeur RUPP. Il a reconnu que l'*Entwicklungspsychologie* sur la base de l'observation de l'enfant libre, livré à la spontanéité de ses manifestations, a une valeur incomparable pour l'étude fonctionnelle et génétique de l'enfant.

*

Sous le nom de DAFIPA (*Deutscher Ausschuss für international-pädagogische Angelegenheiten*, Comité allemand pour les affaires pédagogiques internationales, reconnu par le Cartel allemand de la Paix), M. Paul OESTREICH et le comité de la Ligue allemande pour les Réformes scolaires radicales (*Bund entschiedener Schulreformer*) ont mis sur pied une organisation comprenant trente-cinq bureaux d'informations spécialisés chacun dans une catégorie donnée. On lui a donné une large publicité en invitant chacun à s'adresser directement, pour les renseignements qu'il désire, au bureau qui s'en occupe et qui est outillé pour lui répondre.

On peut se procurer cette liste en s'adressant à la direction de la revue « *Neue Erziehung* » (C. A. Schwetschke et Sohn, éditeurs, Berlin, W, 30) où elle a paru en 1925 dans le fascicule 6.

*

La même Ligue allemande pour les réformes scolaires radicales a réuni les 30 septembre et 1er octobre 1925 un public nombreux à une série de conférences ayant pour titre commun : « Le maître nouveau ». Première journée : « La crise de la culture et la tâche de l'éducation ». Deux conférences le matin (Dr Paul HONIGSHEIM de Cologne et M. Paul OESTREICH) et trois l'après-midi. — Seconde journée : « L'enfant, l'adolescent et l'éducateur ». De nouveau cinq conférences (dont l'une de M. Hermann HARLESS). — Enfin le soir du second jour, grande réunion populaire : « Contre tout asservissement des esprits par la pédagogie. — Pour l'école libre d'un peuple libre ! », avec allocutions de quatorze orateurs, parmi lesquels le Prof. Dr R. SEYFERT, ancien Ministre des cultes de la Saxe.

En février 1926 a eu lieu une série de conférences sur la coéducation à laquelle a pris part entre autres M. Paul GEHEEB, directeur de l'Ecole de l'Odenwald.

Livres et Revues

Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, XVIe Année 1925, publié par Jules SAVARY, Directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud (Lausanne, Payot, 1925, 1 vol. in-8° de 336 p., 6 fr. s.).

L'Ecole active et l'Enseignement secondaire, Rapport présenté à l'Assemblée générale de la Société Vaudoise des Maîtres secondaires le 19 septembre 1925 par Ernest BRIOD, Professeur à l'Ecole de Commerce de Lausanne (Lausanne, Payot, 1925, 1 vol. in-8° de 80 p.).

Une fois de plus M. Jules SAVARY révèle la vitalité pédagogique de la Suisse romande. Ce volume est d'une richesse exceptionnelle. Le professeur Ed. CLAPARÈDE y expose quels sont les rapports entre « La pensée et le savoir » ; M. Félix BONJOUR y parle des examens fédéraux de maturité. Nous y trouvons reproduit le remarquable mémoire de M. Er-

nest BRIOD sur l'Ecole active et l'enseignement secondaire. M. L. JACCARD y parle de l'inspectorat, M. Ch. Ad. BARBIER de la sténographie à l'école primaire, M. le Dr DENZLER de l'assistance dans le canton de Fribourg et M. L. HENCHOZ de l'hygiène scolaire. La chronique scolaire se borne, cette fois-ci, à la Suisse romande.

Le mémoire du Dr Ed. CLAPARÈDE a pour titre : « Réflexions d'un psychologue » et pour sommaire : 1. La pensée et le savoir. — 2. Le psychologue n'aime pas les régents ! — 3. Herbart. — Le jeu au service de la didactique. — Le paragraphe 1 est une charge violente mais juste contre les erreurs de psychologie de l'école actuelle. « En détachant le savoir de la pensée, dit l'auteur, l'école commet une triple faute : faute envers la culture et l'intelligence, faute envers le savoir lui-même, faute envers la personnalité de l'enfant, qu'on décourage et qu'on mutile par une manœuvre contre-nature. » Etudiant successivement ces trois points, il n'a pas de peine à montrer qu'à prendre l'érudition pour de la culture, on commet des erreurs irréparables. Quelques instituteurs ayant pris ce premier paragraphe — objet d'une conférence en 1924 — pour une critique à leur endroit et une calomnie contre l'école actuelle, l'auteur proteste de son désir de rendre service aux maîtres et montre par nombre de citations que beaucoup sont d'accord avec lui et vont même plus loin dans la constatation des méfaits de l'école. L'un de ses contradicteurs ayant invoqué HERBART, le Dr CLAPARÈDE montre que « l'erreur fondamentale de la pédagogie herbartienne est d'avoir fait de l'*intérêt* la conséquence, et non le mobile, de l'étude ». KANT n'avait-il pas dit déjà, dans son *Traité de pédagogie*, (p. 89) : « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire » ?

Enfin le Dr CLAPARÈDE défend le jeu comme moyen didactique. Mais son contradicteur, M. Ernest BRIOD, partisan comme lui de l'Ecole active, montre fort bien (p. 161) qu'à baptiser « jeu » tous les procédés intéressants comportant concours, difficulté à vaincre ou fiction, on ne serait pas loin de s'entendre. Aussi bien le Dr CLAPARÈDE se range-t-il (p. 55) à l'idéal de M. BRIOD : « Abattre, gaiement, un travail sérieux ».

Quant à « l'Ecole active et l'Enseignement secondaire », c'est une étude prudente, objective, mais très prenante des mobiles profonds et des réalisations possibles de l'Ecole active : mobiles sur lesquels tout le monde est d'accord ; réalisations qui manquent encore d'une technique adéquate et qui, de ce fait, font peur à beaucoup de professeurs. Il n'en est que plus remarquable de constater (pp. 301-302) que les onze thèses de M. Ern. BRIOD ont été adoptées les unes à l'unanimité, les autres à une forte majorité par son auditoire de professeurs secondaires. Nécessité de tenir compte de l'intérêt des élèves, de développer leurs aptitudes manuelles, d'établir des liens entre l'école, la vie pratique et l'actualité, d'exercer les élèves aux recherches personnelles, au travail de documentation et à l'expression spontanée, de les encourager à l'entr'aide, de les soumettre à une discipline libérale au maintien de laquelle ils seront appelés à collaborer, telles sont les principales revendications que M. Ernest BRIOD et, après lui, la Société vaudoise des Maîtres secondaires, recommandent à leurs collègues et aux autorités scolaires.

C'est une belle manifestation de la force de la vérité et du bon sens qui, lentement, sourdement mais obstinément écarte les obstacles et marche vers la lumière.

*

Magali HELLO : « **B B** ». Lettre-préface de Georges DUHAMEL (Paris et Neuchâtel, Attinger, 1 vol. in-8° de 189 pages).

Une grande figure d'éducateur se rattache à cet ouvrage : celle de M. Edouard STEBLER qui fut durant de longues années professeur à l'Ecole Industrielle et au Gymnase de La Chaux-de-Fonds. Dans une série d'évocations, de descriptions, de rêveries poétiques, l'auteur révèle sa préoccupation dominante : la recherche de l'âme, recherche que poursuivait déjà STEBLER avec prédilection, car il n'ignorait pas que l'enfant possède parfois, sous des apparences de rudesse, une sensibilité délicate qu'il révèle à celui qui lui fait découvrir la beauté. Sous ses dehors de roman ou de nouvelles, il est question, somme toute, dans ces pages, de pédagogie ancienne et de pédagogie moderne, ou mieux, de la méthode ancienne et de la méthode moderne de la pédagogie. Ces récits nous présentent une fillette que Magali HELLO suit depuis sa première enfance jusqu'à l'Université, narrant ses petits chagrins, ses grands espoirs, ses premières luttes. L'instruction, aux yeux de l'auteur, n'est pas suffisante. En vraie éducatrice, elle s'adresse à la sensibilité, cette flamme capable d'éclairer un vaste horizon si elle est attisée comme il convient. « Plus de vains pédagogues dont la sèche érudition jette sur cette flamme la douche glacée ! » a dit un critique. La vie affective, pour s'épanouir, a besoin d'équilibre et de paix. « Tous les sentiments en train de se transformer ont, d'abord, besoin de silence. » Comme Georges DUHAMEL, qui a écrit ces mots, a raison !

P.

*

Berthe PFENNINGER : **La création artistique et l'enseignement** (Opuscule de 16 pages in-8°, gratuit pour les membres de notre Ligue qui en feront la demande).

Après avoir analysé quelques compositions françaises d'élèves de 13 à 14 ans, l'auteur conclut que l'enseignement de la composition française n'est pas un enseignement de faits, ni de connaissances. Son but est de développer la faculté d'expression, art qui se trouve en rapport immédiat avec la sensibilité; il est un appel à la capacité de création qui procède des tendances ou instincts, de l'esprit ou du caractère prenant contact avec la réalité. De l'acuité et de la finesse des sens dépendra, au point de vue de l'expression, la réussite du travail ; au point de vue mesure et harmonie, elle dépendra du sens artistique de l'élève et de la maturité de son sens critique.

Surtout que l'adulte s'abstienne d'imposer son jugement :

« La mesure adulte n'est pas à la mesure de treize ans. User à plaisir des épithètes est un moment transitoire, bien qu'indispensable chez quelques élèves. L'exercice verbo-moteur en rapport avec l'observation exacte, liée à l'attention visuelle ou auditive, nourrit la capacité d'écrivain, comme l'exercice du jeu prépare utilement la puissance des futures fonctions de l'adulte... »

L'auteur, au courant de la psychanalyse et des besoins du subconscient, réussit à renouveler, dans ses brefs aperçus, ce sujet si rabattu ailleurs de la composition scolaire. C'est qu'elle va droit aux sources :

« La faculté d'expression esthétique, le style a tout d'abord besoin d'un aliment interne et cet aliment c'est la joie, la joie qui nourrit la capacité de faire des réserves pour l'avenir, et permet l'assimilation la plus fructueuse du présent. Il ne faut pas que les couleurs, sons ou autres sensations, avec les mots qui leur sont liés, soient supprimés. Il faut qu'elles soient résorbées au profit de la forme à venir, au profit de la richesse intérieure de la phrase adulte. Ici le temps seul est maître. »

Et lorsque l'écolier perçoit avec précision les réalités concrètes, l'expression reflète fidèlement sa pensée. Le style et l'ordonnance du travail sont déterminés par les tendances qui forment le caractère. L'âme se manifeste ainsi dans le récit ou la description. C'est là le but qu'il faut atteindre. « Alors seulement l'éducateur rencontre l'être vivant au lieu de mots conventionnels, et peut intervenir utilement pour harmoniser ou renforcer les tendances propres à l'épanouissement de la personnalité, cela conformément à la nature même de l'élève, cette nature serait-elle en ses composantes diamétralement opposée à celle du maître. « Deviens ce que tu es » est l'unique loi à laquelle se doit à lui-même de se conformer tout créateur artistique. Il n'est pas d'autre loi en composition littéraire. »

P.

*

FRANCE

Dr Paul CARTON : **La Synthèse libératrice** (Paris, Maloine, 1925, 1 opuscule 12×19 cm. de 39 p., 2 fr. fç.).

Encore une « bonne action » du grand médecin naturiste de Brévannes. Nous avons résumé déjà les idées et les expériences de ce philanthrope sur le végétarianisme. Le Dr CARTON ne se borne pas à un aspect de la question; s'il envisage le corps: alimentation, héliothérapie, gymnastique, il sait aussi voir l'hygiène de l'âme. L'un et l'autre aspect sont en connexion étroite. Est-il certain qu'il suffise de suivre le régime indiqué pour que l'humanité entière soit régénérée? Il serait téméraire de le croire. Il y a des générations tarées par hérédité. Mais tous ceux qui souffrent et cherchent le mieux trouveront dans ces pages une synthèse libératrice des entraves qui les retenaient à la souffrance. Que ne restons-nous pas plus près de notre mère, la Nature? Sinon nous, du moins nos enfants devraient vivre sainement pour vitaliser leur organisme et tremper leur âme. On croit bien faire en bourrant les petits d'aliments chimiques trop concentrés et dépourvus de vitamines. Le Dr CARTON s'élève avec violence contre toutes les falsifications et il a raison.

*

Ch. BONNAMAUX : **Le Garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme**, exposé fait à l'Agape d'octobre de « Coude-à-Coude » (Fontainebleau, 77, rue Paul Jozon, supplément du « Coude-à-Coude » de novembre 1925, opuscule 11,5×18 de 36 p., France : 1 fr. 50 — 12 fr. 50 fç. pour 10 ex. — Etranger : 2 fr. fç. — 17 fr. 50 pour 10 ex.).

Exposé chaleureux des avantages de la vie et de l'idéal des Eclaireurs. Plan très clair. I. Le Garçon, vie physique, mentale, morale. — II. Le Scoutisme et ses principes; ce qu'il n'est pas ; ce qu'il est : une méthode d'éducation, une nouvelle chevalerie, une fraternité nationale. — III. La valeur éducative du Scoutisme : le libre consentement du sujet, le point de vue du garçon, l'éducation par l'action, l'influence du milieu, l'utilisation des instincts, le retour à la nature, l'inter-pénétration ou l'unité. — IV. La valeur spirituelle du Scoutisme : joie, foi, amour, vie, action, dévouement, aller à Dieu par la nature, communion, dans le sens d'union des âmes et des volontés, enfin responsabilité.

Beaucoup de conseils directs, pratiques. Ainsi sur la gourmandise, l'ambition, qui contiennent chacune une part légitime ; l'instinct du jeu, ceux de conservation, d'imitation, de chasse, canalisé dans l'observation des animaux et la protection des animaux utiles ; l'instinct de curiosité, celui de possession et d'enrichissement (pourquoi utiliser le terme barbare d' « acquisivité »?) canalisé dans les collections ; l'instinct combatif, l'instinct social, enfin l'instinct parentaire. Tous ces instincts sont des forces vives qu'il faut saisir, ne point refouler, mais utiliser et sublimer, c'est-à-dire mettre au service de l'esprit.

Citons encore ces mots de la Conclusion :

« Un philosophe hindou a dit : « Un siècle viendra qui sera le siècle de l'enfant ». Alors, toutes les forces vives d'une génération entière seront consacrées à pousser plus loin et plus haut, la génération suivante.

« Alors, dans nos préoccupations, l'enfant cessera d'occuper une place quelconque pour prendre la première.

« Alors, tout ce qui le concerne cessera d'être de minime importance.

« C'est dans cet esprit-là, qu'il faut juger le Scoutisme ; hier encore, petite pousse verte ; aujourd'hui, tronc déjà robuste, et qui, demain, couvrira toute la Terre. »

*

Louis TESSON, officier d'Académie : **L'Epellation naturelle et rationnelle**, pour aider aux adultes illettrés et aux enfants à apprendre à lire (Halle, Saale, Editeurs : Karras, Krœber et Nietschmann, 14 p.).

ID. : **Contes de fées de Perrault**, avec marques de prononciation (*Ibid.*).

La méthode de M. L. TESSON est un artifice typographique. Il imprime en grasses les syllabes à accentuer, en italiques les lettres ou groupes de lettres qui ne se prononcent pas. Ces symboles phonético-orthographiques sont-ils utiles aux adolescents ? Nous faisons des essais à ce sujet à l'Ecole internationale. Quant aux enfants, ce serait une erreur de leur mettre ces signes sous les yeux ; ils font appel à la réflexion consciente à un âge où c'est par la mémoire inconsciente et la logique inconsciente qu'il faut procéder. D'ailleurs, même pour les grands, l'introduction dans l'opuscule n° 1 de signes conventionnels multiples qui surchargent le contenu des mots, en défigure totalement l'apparence globale et fait d'une page de texte un effroyable grimoire. Au lieu d'élever l'enfant de l'inconscient au conscient,

on nous invite à le faire partir d'une analyse acrobatique sur des signes artificiels, pour l'amener, par une synthèse un peu moins artificielle, jusqu'à la lecture normale. Mais peut-être des adultes étrangers, obligés d'apprendre seuls le français, y trouveraient-ils leur profit ? L'auteur offre gratuitement ses opuscules à l'essai. Il vaut la peine de le tenter pour préciser les cas dans lesquels ils peuvent être utiles.

*

Daniel, 1901-1918 (Editions de la revue *La Diane*, 5, avenue Mirabeau, Versailles, 1 vol. in-8° de XXIII-503 pages, 8 fr. fç. — Pour nos lecteurs : 7 fr., plus le port).

Daniel MOYSE-LIPMANN semble avoir été aussi doué par le cœur que par l'esprit. Plusieurs documents de cet *In memoriam* montrent une précocité remarquable. Les premières pages nous donnent des compositions écrites à l'âge de onze ans. On sent continuellement chez lui une avance sur la moyenne des enfants de son âge. A 14 ans, il a passé six mois au collège du Valentin à Lausanne. Il critique le travail en classe et propose des réformes : « Il faudrait travailler très peu quand on est enfant, pas trop quand on est adolescent, beaucoup pendant les toutes dernières années seulement. — On saurait autant de choses et plus, à condition de travailler toujours intelligemment, ce qu'on ne fait pas. » (p. 259). Durant son année philosophique, il a écrit des dissertations pleines de sens : « Sur la psychologie » (p. 340), « Faut-il revenir sur le passé? » (p. 345), « Quelle influence exerce le moi ? » (p. 350) et cette étonnante « Société de l'Avenir » (p. 491) écrite pour *la Diane* et qui sera son testament humanitaire. La Cité d'Amour ! Quelle belle utopie d'un cœur tout neuf... ! On comprend que la mère éplorée ait mis au volume, en épigraphe, le vers de MUSSET, dans *Lucie* : « Ta mort fut un sourire aussi doux que ta vie. »

*

Achille OUY, Professeur de Philosophie au Collège d'Epernay : **Cahier d'Etudes philosophiques** : I. Psychologie, Esthétique, Métaphysique. II. Logique, Morale, Sociologie (Paris, 1924 et 1925, Boulinier, 19, Bd St-Michel (Ve), 30 et 35 feuillets carton vert de 17×22 cm., imprimés en petits caractères *recto* et *verso*).

Le fond et la forme sont attrayants. La forme d'abord. C'est le premier ouvrage paru en librairie fondé sur le principe des livres à anneaux. L'étudiant peut y intercaler ses notes, sur feuillets perforés, à la place logique. On y intercalera aussi les feuillets publiés subséquemment par l'auteur. Notons que c'est exactement le principe du « Cahier de Vie », classeur à feuillets mobiles, tel que l'a décrit M. FERRIÈRE dès avant la guerre (Voir en dernier lieu *La Pratique de l'Ecole active*) et tel que beaucoup d'Ecoles nouvelles l'utilisent.

Quant au fond, il est précieux. Chapitres clairs que l'on peut grouper d'après les programmes du 13 déc. 1923 ; définitions claires aussi et concises ; abondantes références bibliographiques. Sans doute la psychologie génétique et le groupement nouveau de ses concepts ne sont-ils pas indiqués ici, mais la plupart des matériaux y sont. La sociologie est traitée de façon quelque peu sommaire. Les éditions suivantes tiendront compte sans doute des progrès de ces disciplines.

*

B. PROFIT et G. VIVIEN : **Le Travail manuel appliqué**, sans outillage couteux, en classe et en famille, à la confection de 100 objets utiles. (Paris, Nathan, 1915, 1 vol. 24×19 cm. de 88 p.).

Le titre de cette petite collection de croquis cotés résume nettement le programme que se sont imposé les auteurs : offrir à ceux qui auront le privilège de feuilleter cette brochure un choix très grand de travaux sur bois faciles à exécuter et nécessitant un outillage réduit à sa plus simple expression. L'effort réalisé mérite qu'on le souligne ; car bien peu nombreux sont, en langue française du moins, les ouvrages de ce genre. Le travail manuel, tant à l'école que dans la famille, ne trouvera des partisans que si l'on arrive à préconiser en même temps l'emploi d'un outillage et d'un matériel accessibles à toutes les bourses. Et la brochure en question remplit ce but.

En se plaçant au point de vue pédagogique on pourrait reprocher aux auteurs un manque de goût dans le choix de certains modèles aux lignes décidément trop vieillotes... Et puis aussi, une surabondance de données trop précises, de cotes trop « millimétriques », faites pour heurter quelques initiatives ou refroidir certains enthousiasmes...

Néanmoins, tous ceux qui ont compris l'importance de l'activité manuelle en éducation feront bien de se procurer cet ouvrage qui contient certainement le résultat de plusieurs années d'expérience et, partant, sera précieuse aux inexpérimentés.

G. R.

*

BELGIQUE

Dr O. DECROLY : **Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers** (Bruxelles, Lamertin, 1925, opuscule 13×19, année IV, n° 2, avril 1925 des « Documents pédotechniques », 59 p.).

Notre ami commence par montrer pourquoi il faut s'occuper des enfants irréguliers. Puis il serre de près le problème : traitement physique, traitement mental et social, comprenant l'éducation sensorielle, motrice, affective, intellectuelle, celle du langage, ainsi que la préparation et l'orientation professionnelle. Beaucoup d'indications précieuses de détails, la bibliographie de sa méthode pour anormaux et pour normaux (p. 35 en note) et celle des auteurs ayant étudié le problème des anormaux en général (p. 59) ; enfin une liste des institutions belges et œuvres d'assistance de l'enfance anormale. Pour la méthode d'examen destiné à porter un diagnostic, les pages 55 à 58 donnent une classification brève, mais très riche des points à connaître et à examiner.

*

J. DEMOOR et T. JONCKHEERE : **La Science de l'Education** (Bruxelles, Lamertin, 1925, IIIe éd., 1 vol. gr. in-8° de 448 p.).

Voici la IIIe édition de cet ouvrage sérieux et documenté. Nous n'y reviendrons pas, sinon pour signaler que M. Tobie JONCKHEERE a rajouté bien des pages actuelles à son exposé. Il parle des méthodes actives (p. 368), du « *self-government* » (p. 374), des méthodes du Dr Decroly (379), de Dalton (382) et de Winnetka (384).

*

Léon DE MEUTTER : **Self-government, discipline, éducation** à l'école primaire (4 degrés). Préface de Tobie JONCKHEERE, Directeur de l'École normale, Professeur à l'Université de Bruxelles (Bruxelles, Lamertin, 1925, 1 vol. 13×19 cm. de 217 p., 8 fr. belges).

Il s'agit d'une dissertation présentée à l'examen final de la Section de Pédagogie de l'Université de Bruxelles. M. T. JONCKHEERE, dans sa préface, reconnaît que les moyens de discipline coercitifs sont surannés, mais il constate qu'une liberté sans borne doit conduire « fatalement » à l'anarchie. Nous aurions dit : presque toujours, car nous pourrions lui opposer quelques exemples illustres. Mais passons. Il y a, dans cette dissertation, comme il convient, des choses inutiles et évidentes. Mais il y a aussi deux choses précieuses : du bon sens et des expériences faites avec intelligence. Choses rares. L'auteur a en effet introduit le régime de l'autonomie relative des écoliers dans les trois classes de l'école de Molenbeek-St-Jean dont il est instituteur. C'est l'histoire de cette expérience qui est la partie la plus intéressante du livre. Voyez, p. 167, le règlement du Cercle « Les Travailleurs ». Voyez les commentaires qui le suivent :

« Nous disons : l'ordre exige, la politesse exige, l'hygiène veut, etc... L'enfant ne voit pas dans ces termes un ordre d'une autorité qui s'impose du dehors, mais quelque chose de beau, d'élevé, à laquelle tout le monde (même le maître) obéit, du dedans au dehors. » (p. 185) Les principes qui ont guidé l'auteur sont, dit-il, les suivants : « 1° procéder progressivement, « organiquement »; 2° s'adapter aux circonstances du milieu ; ne pas vouloir à tout prix transgresser les limites des possibilités ; 3° tout doit venir de l'enfant ; rien n'est imposé, tout est accepté volontairement ; 4° ce sont les mœurs qui font les lois, et non les lois qui font les mœurs ; 5° gouverner avec les enfants, non contre eux ; 6° éduquer, encourager le plus possible, punir à bon escient ; 7° donner la possibilité à l'enfant de se produire dans la voie du bien ; 8° le système sera ce que le maître est ; 9° la conduite est fonction du travail. » Les principes 3 et 6 ne doivent pas être conçus comme contradictoires, mais comme complémentaires. Dans quelle mesure? C'est en cela que se marque le tempérament et surtout l'art du maître.

L'auteur affirme que le régime intellectuel et le régime disciplinaire doivent être complémentaires l'un de l'autre. C'est exact. Nous voudrions ajouter : ils doivent être conformes à la science et à la conscience du maître. Corollaire : un maître doit tolérer que d'autres maîtres agissent autrement que lui. Il faut juger l'arbre à ses fruits. Celui qui a eu des succès avec moins de « leçons », avec une autonomie individuelle à la Montessori et un régime d'autonomie moins minutieusement réglementé trouvera que M. de MEUTTER abuse de la réflexion chez ses élèves et ne greffe pas assez l'intuition sur l'instinct sain. Peut-être celui-ci aurait-il obtenu ainsi des résultats plus intéressants encore. Peut-être pas. La science est *dynamique* dans ses principes ; on ne la fera pas progresser par la généralisation de procédés *statiques* ! Mais aucun régime n'est aussi instructif pour le maître — et pour la science que celui de l'autonomie relative. Il convient de féliciter très chaleureusement M. de MEUTTER de l'avoir compris et de l'avoir montré — et la section de pédagogie de l'Université de Bruxelles de susciter la rédaction et la publication d'études aussi nourries et franchement novatrices que celle-ci.

*

OUVRAGES REÇUS

René VERNEAU, Professeur d'antropologie au Museum d'histoire naturelle et à l'Institut de Paléontologie humaine, Conservateur du Musée d'Ethnographie du Trocadéro : **Les origines de l'humanité** (Paris, Bibliothèque générale illustrée, F. Rieder et Cie, 7, Pl. St-Sulpice, 1926, 77 p., 59 planches héliogravures, frs, 15.).

Félix SARTIAUX : **Foi et science au moyen âge** (Paris, Bibliothèque générale illustrée, F. Rieder et Cie, 1926, 243 p., frs, 15.).

Le choix d'une profession. Opuscule publié par la Commission centrale des apprentissages (Berne, Büchler et Cie, 30 centimes suisses, dix exemplaires, fr. 1,50).

Sebastian MOREY-OTERO : **Solidaridad**, curso de moral (Montevideo, Uruguay, Garcia Ed., Calle Sarandi 441, 1925, 140 p., $ 0,70).

Sebastian MOREY-OTERO : **Patria** (Montevideo, Garcia, Calle Sarandi, 1925, 60 p.).

Rodolfo TOMAS Y SAMPER : **La orientacion profesional** (Madrid, Francisco Beltran, Principe 16, 1926, 277 p., 5 pesetas).

Cora L. WILLIAMS : **Creative Involution** (The Williams Institute, Berkerley, California, 1925, 208 p.).

M. V. O'SHEA : **The Child : His nature and his needs** (New-York, The children Foundation, 1924, 516 p.).

Dr phil. Oscar KUTZNER : **Der Sinn der Erziehung**. (Langensalza, Beyer & Söhne, 1925, 66 p.).

*

REVUES D'EDUCATION NOUVELLE

La Nouvelle Education de janvier annonce que M. J. CRÉMIEU a créé une *Bibliothèque circulante de pédagogie nouvelle*, 11, rue de Cluny, Paris, Ve. Prospectus sur demande.

La Ve Assemblée de la « Nouvelle Education » se tiendra les 1er, 2 et 3 avril à Strasbourg.

On nous annonce pour cette année un catalogue de *Jeux individuels*, une collection de *Saynètes enfantines* et une *Imagerie circulante*. « Ainsi, par tous les moyens, nous donnerons de plus en plus à nos enfants la joie et la paix dont l'éducation habituelle les prive tant, la joie et la paix sans lesquelles aucun de nos petits ne peut se développer sainement. »

Le même numéro contient un article de M. Roger COUSINET où il définit fort bien la tâche du « guide » et, par là même, de l'éducateur. Les guides « veillent à ce que les gens qui leur sont confiés ne se perdent pas, et quand ils en voient d'empêtrés, ils les aident à sortir d'embarras... Aider, c'est compléter, c'est suppléer à un défaut. Votre aide sera d'autant plus précieuse et plus efficace qu'elle aura été sollicitée. Attendez donc que l'enfant demande du secours... Vous deviendrez le collaborateur de

l'enfant à l'heure où il vous appellera et dans la mesure où il a seul le droit de le juger nécessaire. »

Mme GUÉRITTE a grandement raison d'attirer notre attention les « Ancêtres de la pédagogie expérimentale ». Elle nous parle en termes excellents de Maria EDGEWORTH, sœur aînée de dix-sept frères et sœurs, qui vivait entre 1780 et 1800 en Irlande. Mme GUÉRITTE cite de nombreux passages de son livre : *Education pratique*. Ils sont tout à fait dans notre esprit actuel. A ceux qu'elle mentionne, on me permettra d'en ajouter un que je trouve p. 60 du tome II :

« Ceux qui connoissent les enfans, et qui savent combien le plaisir de chercher et celui de trouver sont piquans pour eux, sentiront que ce moyen est très-bien inventé pour les animer à cette étude. En général, toutes les fois que dans la marche de l'instruction, il y a une invention, une découverte, procédant de l'activité spontanée de l'élève, il apprend mieux et d'une manière plus durable. »

C'est une joie de lire cela dans un vieux livre plein de santé et pétri de bon sens ; mais n'est-ce pas aussi une amertume de penser que, depuis cent vingt-cinq ans les hommes continuent à errer et à méconnaître la simple vérité ?

*

La Nuova Era, Rivista internazionale di Nuova Educazione (Comitato provvisorio di redazione : Prof. Rag. ARCARA Gaetano, Cortile Ricottaro, 5, — Prof.sa RUSSO Giovanna, Direttrice Didattica, Via Divisi 27, Palermo) dont nous avions annoncé la parution, se présente sous la forme d'une élégante plaquette de 17,5×25 cm. à couverture grise. L'administration est à l'Istituto Editoriale Siciliano, Via Cluverlo 8, à Palerme et l'abonnement coûte 10 lires pour l'Italie, 20 lires pour l'étranger (3 lires le numéro). Il y aura quatre numéros en 1926. Dans l'éditorial, la rédaction expose son but — le même que le nôtre. Puis viennent les articles suivants : Ad. FERRIÈRE, « L'Ecole active et l'esprit de service » — E. F. O'NEILL, « Comment j'ai débuté » — G. ARUNDALE, « Spiritualisons les études » — E. MARCAULT, « La psychologie de la conscience créatrice » — A. BESANT, « Education ». La note théosophique voisine, comme on le voit, avec l'inspiration spiritualiste dégagée de tout cadre. A la rubrique des nouvelles diverses, il est question du congrès de Heidelberg (1925), du congrès d'Education morale de Rome (16-20 avril 1926), etc). — Puisse notre petite sœur rencontrer dans son beau pays du soleil beaucoup d'âmes enthousiastes pour l'aimer et lui aider à vivre et à prospérer.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Pas de chance ! Nous nous réjouissions de recevoir *L'Education familiale*, revue catholique belge qui en est à sa 23e année et que nous ne connaissions pas encore (14, rue Victor Lefèvre, Bruxelles, 12 fr. belges par an). Et voilà que nous tombons sur un long article où un nommé FIDELIS crache son mépris sur Genève, la Société des Nations, l'Union internationale de Secours aux Enfants et surtout la « Déclaration de l'Enfant ». Exposé répugnant quand on connaît de près le dévouement, l'abnégation, l'idéalisme et l'amour actif des hommes et des femmes qui travaillent à Genève au bien de l'Enfance. J'ai protesté auprès de l'honorable M. P. DE VUYST, Président du Comité exécutif de la Ligue d'Education familiale (ou Ligue pour la vulgarisation des Sciences pratiques, pédagogiques et sociologiques dans les familles). Il m'a répondu que l'article incriminé avait paru « non comme article de fond, mais dans la revue des revues où l'on signale toutes les opinions ». Dont acte.

Nous nous ferons un plaisir de signaler tous les articles touchant l'éducation nouvelle qui paraîtront dans cette revue. La tâche est immense. Il y a peu d'ouvriers. C'est d'amour — d'amour selon le Christ — que notre civilisation a le plus besoin.

*

Voir dans la *Revue de l'Enseignement primaire* de juillet 1925 les tests utilisés dans l'Isère pour déceler chez des enfants de 5 ans 5 mois à 11 ans l'apparition de la notion de cause.

Même revue, n° 10, 29 nov. 1925, article excellent de notre ami M. Georges LAPIERRE : « Pour l'Ecole active ». I. L'Ere de l'effort collectif.

*

Le *Mercure de France* du 15 avril 1925 (pp. 317-350) a publié une étude sérieuse de M. Manuel DEVALDÈS sur « le mouvement anglais des *New-Schools* ». Il relève l' « individualisme » anglo-saxon et la préoccupation de l'avenir qui se marque dans l'adage de Brackenhill : « Le monde avance avec les petits pieds des enfants. » Il ne faut pas confondre individualisme et égoïsme. Comme le montre fort bien Mme GUÉRITTE dans le n° du 1er juin de la même revue, cette culture de la personnalité a pour but le service de la communauté.

*

Le Bulletin de la *Société Alfred Binet* de juin-juillet 1925 contient p. 166 le texte de la conférence faite à Paris, à Lyon et à Genève par M. Paul DENGLER sur « Les nouvelles méthodes d'éducation en Autriche ». Il s'agit plutôt des essais très captivants de travail par groupes et de self-government faits par M. DENGLER dans sa propre classe du collège Albert à Vienne. Expérience très riche dont il y a beaucoup à retenir.

*

L'Ami du Foyer (Mme CARR, 26, rue Docteur Thore, Sceaux, Seine) a consacré son fascicule de janvier, ainsi que des suppléments aux numéros de mars, juin, etc. au problème important de l'éducation des mères. Ils sont intitulés : « Entre mères et éducatrices ». Nous y trouvons le même bon sens, le même sens pratique, rehaussés d'un brin de poésie, auxquels nous a accoutumés Mme CARR.

*

La revue *Vers l'Unité* a émigré de Genève à Paris (49, Bd St-Michel, Ve). Elle continue à jouer son rôle de revue internationale de synthèse spirituelle et a gagné en richesse en ce rapprochant du « Groupe d'Etudes philosophiques et scientifiques pour l'Examen des Idées et Tendances nouvelles » qu'a fondé en 1923 le Dr René ALLENDY. Celui-ci publie bien un *Bulletin* (Sorbonne, 46, rue Saint-Jacques, Ve) de 9 pages ; mais les comptes rendus des conférences y sont bien brefs. C'est pourquoi nous saluons l'initiative de *Vers l'Unité* d'en donner des

aperçus plus riches. L'hiver 1924-1925 a été consacré par le Groupe d'Etudes philosophiques aux tendances nouvelles de la psychologie (théorique et appliquée). C'est ainsi qu'on a entendu successivement MM. DWELSHAUVERS, le Dr Alfred ADLER, le Dr Ed. CLAPARÈDE, Ad. FERRIÈRE, le Dr Otto RANK, le Dr R. ALLENDY, le Dr R. LAFORGUE, etc. Le fascicule d'août-septembre 1925 de la revue *Vers l'Unité* contient un résumé de ces conférences, ainsi que d'importants articles de M. Ed. LE ROY et de M. Frank GRANDJEAN.

*

Dans le *Coude-à-Coude* (77, rue Paul Jozon, Fontainebleau) n° 59, de novembre 1925, V. A. pose le problème : « Y a-t-il un progrès moral? » Réponse suggestive : l'esprit critique, actuellement cause de dissolution apparente, devient déjà et deviendra de plus en plus ferment de progrès moral. Nous commenterions ainsi : 1. Chute des vieux cadres du régime de l'Autorité consentie ; 2. Anarchie relative ; 3. Reconstruction sur la base de la Liberté réfléchie et du solidarisme avec l'appui de l'esprit critique constructif !

*

REVUES ÉTRANGÈRES

Le *Christian Science Monitor* de Boston, du 13 avril 1925, publie ce récit de son correspondant de La Haye, intitulé : « Une carte du monde dans un jardin ».

Il y a dix ans, dans une province du nord de la Hollande, le maire d'un village a fait un « jardin du monde » sur les terrains de l'école. Ce jardin est une carte en relief de grandes dimensions. Les frontières y sont indiquées par d'étroits sentiers de gazon ; les océans et détroits par des mosaïques de pierres blanches. Des noyers en miniature, des palmiers et autres produits les plus répandus des différentes contrées sont placés aux endroits d'où ils sont originaires. A Java, on trouve du sucre, du thé, des noix de coco et d'autres produits tropicaux ; de même toute espèce d'épices aux Molluques.

Ce jardin est le résultat de l'étude que M. BORGMANN a faite de l'enfance. Il a été frappé de la vivacité naturelle de la jeunesse et de son besoin d'activité et s'est rendu compte en même temps que le fait de rester assis de longues heures sur des bancs d'école allait à l'encontre des inclinations naturelles de cet âge. Il lui fut évident dès lors que l'imagination de l'enfant pourrait être stimulée dans une grande mesure par le moyen de certains symboles et objets.

Durant dix ans M. BORGMANN a travaillé tranquille avec l'aide de sa femme, seule institutrice travaillant à Vledderveen à côté de lui. Dès lors son système a fini par attirer l'attention de cercles plus étendus. Ce fut le résultat de démonstrations que, accompagné de quelques élèves, il a faites dans quelques-unes des principales villes de la Hollande, en attendant d'en donner une plus complète dans le stade d'Amsterdam. Ces démonstrations ont éveillé un vif intérêt. Il était remarquable de voir à quel point ces élèves d'un petit village, sans habitude d'un public de spectateurs, se mouvaient en toute tranquillité et en toute liberté sur un terrain entièrement neuf pour eux.

La première partie de la démonstration comprenait une dramatisation de l'histoire d'Amsterdam. Une feuille de papier était posée à terre, représentant le plus ancien établissement sur le terrain qui porte aujourd'hui la capitale de la Hollande. Un des cinq acteurs a commencé par dire comme quoi la ville avait tiré son nom de la rivière Amstel. Tandis qu'un autre racontait la suite de l'histoire, on ajoutait de nouvelles feuilles de papier, chacune de couleur différente, marquant l'extension de la ville. Cette histoire d'Amsterdam formait l'introduction à celle des colonies des Indes orientales. Un des garçons représentant le Portugal fit le tour de la carte générale le long du Cap de Bonne-Espérance et découvrit ainsi la route maritime vers les archipels indiens ; ainsi fut indiqué le rôle du Portugal dans les voyages aux Indes. Un autre garçon, un Hollandais, fit le même trajet et revint avec les produits de ces îles, tout en relatant les principaux faits historiques et géographiques en connexion avec ces voyages et les pays visités.

Puis d'autres événements de l'histoire du monde ont été évoqués. La bannière d'Annibal fut brandie par un garçon, tandis qu'un autre proclamait que Rome ne pourrait être prise. Puis Constantin-le-Grand parut sur la scène, déclarant que le centre du monde venait de passer de Rome à Byzance, ce qu'un élève symbolisa en se rendant du premier point au second sur la carte. Francis Drake, l'un des garçons, fit de longs voyages maritimes sur la carte et revint d'Amérique avec une pomme de terre, narrant qu'il l'avait introduite en Europe, en commençant par la cour de la reine Elisabeth.

La géographie et l'histoire ne furent pas seules à être dramatisées ; l'arithmétique et les langues le furent aussi. A la leçon d'arithmétique un garçon se plaça à Java, vendit à un garçon de Hollande un certain nombre de noix de coco et les lui apporta au nom d'une compagnie maritime. Il relata aussi par écrit, en anglais, quelques faits de la géographie de ce pays.

La fin de la représentation consista en une reproduction allégorique biblique, celle du XIe chant d'Esaïe, où le loup demeure avec l'agneau. Enfin, allégorie de la Paix, des fillettes ont chanté un air de Noël saluant la Société des Nations qui apporte l'unité au genre humain sous la forme de la paix et de la bonne volonté sur la terre.

*

Nous avons reçu les revues suivantes :

Revista Cultura, Director Salvador DINAMARCA (Santiago de Chile). Le N° 4 de 1925 contient un article de Hector GOMEZ MATUS : *Los métodos activos en la ensenanza de las lenguas extranjeras.*

Verstehen und Bilden, Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, herausgegeben von Dr BODE und Dr FUCHS (Halle, Saale, chez Hermann Schrœdel, 1re année, janvier 1926).

Le Dr BODE est connu par l'intérêt qu'il témoigne aux communautés de travail. Développer l'école populaire en la fondant sur l'approfondissement spirituel, tel est le but principal que se fixent les rédacteurs.

*

BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

Le Bureau international d'Éducation est créé.

Le 19 décembre 1925, l'Institut J.-J. Rousseau a décidé de fonder son Bureau international d'Education, dont le siège sera à Genève (4, rue Charles Bonnet) et qui se tiendra en rapport avec toutes les organisations pédagogiques.

Le 19 janvier 1926, une Assemblée constitutive a jeté les bases de l'organisation du B. I. E. qui doit fonctionner régulièrement à partir du 1er avril.

La direction est composée de M. le Professeur Pierre Bovet, directeur, Mlle Dr Elisabeth Rotten et M. Adolphe Ferrière, directeurs-adjoints.

Le B. I. E. a déjà reçu de précieux encouragements de nombreuses personnalités suisses et étrangères. Il se mettra à la disposition des milieux pédagogiques de tous pays, comme centre d'information et de liaison. Il appréciera les idées et les méthodes pédagogiques à leur seule valeur scientifique. Il entend travailler aussi pour une éducation morale appelée à développer les sentiments de paix et de solidarité nationale et particulièrement internationale.

*

Voici donc que se réalise un vœu bien souvent formulé et dont la revue « Pour l'Ere Nouvelle » s'était fait l'écho. Nous ne pouvons rappeler ici les nombreuses associations qui — la première dès 1880 — ont saisi la nécessité d'un Centre permanent d'information et de recherches pédagogiques. On en trouvera une liste, sans doute incomplète, dans la petite brochure qui annonce la fondation du B. I. E. Rappelons seulement que les résolutions votées à Montreux et à Heidelberg par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, sont parmi les plus significatives. Il convient aussi de dire la part qui revient à M. Zollinger dans l'élaboration de cette idée du Bureau international d'Education, et que, grâce à M. Zollinger, celui-ci serait peut-être devenu réalité après le IIIe Congrès international d'Education morale, n'eût été le caractère officiel de l'institution proposée alors et qui semblait ne pas autoriser une réalisation très prochaine.

Nous ne croyons pas que le fait que le B. I. E. s'organise maintenant comme institution libre (son développement devra donc se faire très progressivement) doive l'empêcher par cela même d'assumer en fin de compte aucune des tâches qu'on peut assigner à un tel organisme (nous pensons ici au plan que M. Luckey a fait connaître aux Etats-Unis).

D'autre part, il semble bien qu'un Centre qui n'est pas lié par des attaches gouvernementales et bureaucratiques, peut avoir une plus grande liberté d'allure et une plus grande souplesse pour s'adapter à des besoins variables, et qu'il saura mieux collaborer dans un esprit de collégialité avec les associations de maîtres et les chercheurs libres. De cette manière, il sera aussi plus à l'aise pour donner certaines impulsions en ce qui concerne l'éducation pacifique. (C'est ce qu'a déjà voulu faire l'Institut J.-J. Rousseau lorsqu'en 1919 il réunit une conférence internationale, d'entente avec la Ligue internationale de Femmes pour la Paix et la Liberté.)

Il va sans dire que l'indépendance du B. I. E. lui fera un devoir de s'imposer des règles strictes quant à la compétence de ses collaborateurs et à la qualité de ses informations. Le B. I. E., avons-nous dit, assumera peu à peu toutes les tâches qui lui sont attribuables; il n'est pas du tout certain, cependant, que le B. I. E. soit destiné à concentrer toutes les relations pédagogiques internationales. Nous croyons au contraire qu'il faut nettement distinguer le rôle du B. I. E. de celui : 1) des *Associations internationales* (exemples : la *World Federation of Education Associations*, la Ligue internationale pour l'Education nouvelle avec leurs organes répondant à leurs buts particuliers) ; 2) des *Commissions internationales* nommées par un Congrès ou éventuellement par la Société des Nations, pour faire aboutir l'étude d'une question spéciale à des conclusions directement appliquables ; 3) de la *Société des Nations* elle-même ou du *Bureau International du Travail* qui sont les organes officiels pouvant exercer une action législative — ou tout au moins juridique — sur le plan international ; 4) de l'*Institut international de Bibliographie* qui aura certainement au début plus à donner au B. I. E. qu'il ne recevra de celui-ci.

Le B. I. E. s'efforcera naturellement de faciliter l'œuvre de toutes ces institutions sans vouloir du tout se substituer à elles.

*

Le détail de l'organisation du B. I. E. et ce qui concerne l'utilisation de ses services sera exposé dans une prochaine chronique. Disons seulement que le B. I. E. compte en première ligne sur l'adhésion des écoles et associations pédagogiques de tout ordre et sur les laboratoires de psychologie : a) pour alimenter en ressources tant financières que documentaires le Centre international de Genève ; b) pour aider à constituer le plus rapidement possible une véritable organisation internationale des échanges et de la documentation pédagogiques. Cette organisation sera d'autant plus efficace que ses ramifications seront plus nombreuses et mieux spécialisées.

Nous espérons que dès qu'il entrera en activité, le B. I. E. sera en mesure de donner des informations sur la pédagogie proprement dite, la psychologie de l'enfant et l'orientation professionnelle. En outre une organisation de voyages pour les éducateurs américains qui voudraient visiter l'Europe en 1927 est déjà à l'étude.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement.

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic théol. et litt.

ÉCOLE NOUVELLE
" LA CHATAIGNERAIE "

Sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire.
Sections Classique, Scientifique et Commerciale.
Laboratoires et Ateliers. — Sports.

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps.

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS.

HOME POUR ENFANTS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE
Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.
Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON-ECOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération.

Ecrire à Madame Andrée JOUVE.

MAISON DES ENFANTS
DU
DOMAINE de L'ETOILE

NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

FONDÉE EN 1920

Dans un Domaine de 10 hectares, à 200 mètres d'altitude, ayant vue sur la mer et les montagnes, nous nous efforçons de réaliser, chaque jour plus complètement, l'École active familiale.

La vie en plein air, la cure solaire, la gymnastique rythmique, l'alimentation très surveillée, le travail en harmonie avec la nature (jardinage, poules, chèvres, abeilles) ; les travaux manuels éducatifs (menuiserie, tissage, couture, cuisine, soins du ménage, travaux d'art) ; le développement intellectuel par des méthodes individuelles ; l'absence la plus complète possible de dogmatisme ; l'esprit international et fraternel :

Telles sont nos orientations dominantes.

Nous recevons les enfants à partir de 4 ans.

Renseignements

Références sur demande

Ecole de l'Ile de France

Fondée en 1901, à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
(Seine-et-Oise)

Pleine campagne — Parc de 1 0 hectares — 18 kilomètres de Paris — Études secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de famille par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Internat pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois spirituelles. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles.
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc. Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus.

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 °/₀ en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 °/o
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE

DRAP D'ELBEUF

au Détail à Prix de Fabrique

COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.

VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs
Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Toilerie, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur
ENVOYÉS GRATIS et FRANCO sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.
Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.
Demandez échantillons de nos Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Bté, Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits
Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.

Écrire Établ^ts "LA MONDIALE"
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à ELBEUF (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres

ÉDITIONS ADYAR
4, Square Rapp, PARIS (VIIe Arr^t)

Demandez notre Catalogue

ÉCOLE DE L'ODENWALD
Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915. Fr. 15.—

Transformons l'École, B.I.E.N. 1920 Fr. 2.50 (En France, Fr. 9.—).

L'Éducation dans la Famille, IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921 Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France Fr. 3 50) Fr. 1.50

L'École active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition ..... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'École active, Editions Forum, Genève ..... Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Élisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses.*

(Ces ouvrages sont en vente à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine.)

A New Magazine

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUATERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Revue trimestrielle sur les tendances nouvelles en éducation.

Chaque numéro du journal a pour sujet principal une question spéciale d'éducation.

1924 : Avril, *Instruction individuelle.* — Juillet, *Le Projet.* — Octobre, *L'Education Nouvelle en Europe.*

1925 : Janvier, *L'Education avant l'école.* — Avril, *Education et entente internationale.* — Juillet, *Etudes sociales.* Octobre, *Etude du Nouvel Enfant.*

Outre les articles principaux, il y a des rubriques spéciales comprenant : Nouvelles d'écoles, Nouvelles et commentaires. Communications de l'étranger, Revue de Livres, Résumés d'articles de journaux.

Publiée par THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C.

Prix de l'abonnement, y compris le titre de membre de l'Association : dollars 2, par an.

Numéro-spécimen à 50 cents, sera envoyé sur demande.

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

André DELPEUCH, éditeur, 51, rue de Babylone, PARIS. — Chèques post. 496-89

LÉON TOLSTOÏ

MÉMOIRE A BOULGAKOF SUR L'ÉDUCATION

Traduit du russe par SONIA LORIÉ
et précédé d'une étude sur l'œuvre éducative de TOLSTOÏ par L. Charles BAUDOUIN,
avec un portrait inédit de TOLSTOI gravé sur bois par JORIS MINNE.

Un volume grand in-16 jésus. Prix. . . . . 3 frs, *franco.*

LES CAHIERS ANONYMES II

L'ACCORD CONJUGAL

Le Sens conjugal. — L'Éducation conjugale. — L'Amour conjugal. — La Fidélité. — La Jalousie. — Le Caractère. — Les Enfants. — Le Féminisme et le Mariage. — Le Contrat conjugal.

Un volume in-8 couronne. Prix. . . . . 6 frs, *franco.*

Institut Monnier

CAMPAGNE
« LES GRANDS ARBRES »
Pont-Céard près **VERSOIX**
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'Institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *D' en pédagogie.*

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Editorial.
O. DECROLY : *Une école nouvelle en Amérique du Sud* (suite et fin).
Marthe M. NEMES : *Le mouvement d'éducation nouvelle en Hongrie.*
Dr D. TRBOJEVITCH : *Une école nouvelle populaire à Sarajevo.*
M. VANLITCH : *Le mouvement de réforme pédagogique en Yougoslavie.*
Nouvelles diverses. **L'Education nouvelle dans le Proche-Orient.**
Livres et Revues.
Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau.
Avis.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. AVRIL 1926 N° 20.

Prix du Numéro : *en France,* **3 frs français ;** *à l'étranger,* **1 fr. 25 or**

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER. 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève,

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* »] Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points, organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles

5me Année. -- N° 20 Avril 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

COMITE DE REDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.

Secrétaire · Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Fr. or 3.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 1 dollar 20 c. 4 shillings 8 d ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. Fr. or 0.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : 1.25 suisse, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent. — S'inscrire au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697 92 — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — *Chèque postal* : Paris 512, 95.

Éditorial

Lors du IIIe Congrès international d'Education nouvelle, à Heidelberg, en août 1925, l'attention des participants a été attirée sur la richesse et la variété des manifestations de l'esprit novateur dans le Proche-Orient.

La conférence de Mme Marthe NEMES, de Budapest, que nous avons reproduite dans le n° 17 de cette revue, celle de M. D. KATZAROFF, de Sofia, dont nous donnons ici un résumé, celle de M. BAKULE dont nous n'avons pu publier que le début, faute de place, et que nous voudrions pouvoir donner intégralement dans un opuscule à part décrivant « Quelques expériences d'Ecole active » ; bien d'autres renseignements que nous avons pu recueillir à Heidelberg ou que l'on nous a fournis avant ou après ce congrès, nous ont décidés à consacrer ce numéro-ci à l'Education nouvelle dans l'Europe Orientale, en y joignant la communauté juive de Palestine.

Ce qui frappe, à première vue, c'est l'orientation identique de ces expériences faites dans des pays si divers de race, de climat et d'histoire, pays ayant appartenu durant la guerre à des groupes opposés et cultivant, hélas, des ressentiments farouches et, en apparence, irréductibles.

C'est que, malgré ces causes de dissentiments, deux liens intimes unissent les hommes et les femmes de toute race dans le domaine de l'éducation. L'un c'est le souci profondément humain de venir en aide à l'enfance, à la fleur de l'humanité de demain, et de l'élever pour que cette humanité de demain soit plus forte, plus équilibrée et plus belle que celle d'aujourd'hui. C'est le même sentiment que la « Déclaration de Genève » a exprimé dans son article 3 : « L'Enfant doit être le premier à recevoir des secours en cas de détresse ». --- L'autre mobile d'action qui unit tous ceux qui ont affaire à l'enfance est celui-ci : la Science est une, elle ne connaît pas de limites territoriales ; ce qui est vrai, certainement vrai, l'est partout. Or la psychologie de l'enfance est une branche de la science et l'éducation telle que nous la concevons n'est autre que l'application pratique à l'enfance de cette branche de la science. Raison et intuition, quand elles étudient l'enfant sans préjugé, s'accordent à reconnaître chez lui un élan vital et spirituel qui doit être favorisé, encouragé, enrichi, puis endigué, canalisé et sublimé, mais jamais réprimé, refoulé, uniformisé ou mécanisé.

Partout parents et instituteurs clairvoyants se liguent contre le régime étouffant de l'école traditionnelle, et en faveur d'une éducation fondée sur la psychologie génétique. Leur but n'est pas seulement égoïste : sauver leurs propres enfants ; il est universel : prouver que l'éducation nouvelle est la meilleure pour tous les enfants, donc pour la nation, donc pour l'humanité future. C'est une révolution très vaste qui se prépare ; mais une révolution qui est le fruit d'une évolution. On pourrait la comparer à une éclosion. Dans tous les domaines sociaux, on voit se succéder « l'autorité consentie », « l'anarchie relative » et la « liberté réfléchie » qui conduit au solidarisme. Or c'est là la signification profonde de notre mouvement d'éducation nouvelle : préparer des hommes et des femmes mûrs pour la liberté réfléchie et le solidarisme, « maîtres de soi pour être mieux les serviteurs de tous », comme l'a si admirablement exprimé Alexandre VINET.

Dès avant la création de notre Ligue, le rédacteur de cette revue a suivi de près le mouvement d'Education nouvelle dans le Proche-Orient. Dès le mois d'avril 1919 il a publié un article sur la réforme de l'éducation en Russie ; il a fait lire par M. BIROUKOF, au IIIe Congrès international d'Education morale, à Genève, en 1922, un mémoire de M. CHATZKY ; il a prié M. Carleton W. WASHBURNE de lui rapporter des informations de son voyage projeté en Russie, --- projet qui n'a pu avoir lieu, le passeport ne lui ayant pas été octroyé ; --- il a reçu de nombreux documents personnels et, s'il ne les a pas publiés, ce n'est point pour participer à je ne sais quelle « conspiration du silence », mais parce qu'il fallait attendre que les expériences eussent acquis, avec le recul du temps, une valeur d'enseignement scientifique. Il en a été de même des autres pays du Proche-Orient où les réformes nées après la guerre ont demandé --- et demandent encore --- du temps pour entrer dans les mœurs. Mais nous encouragerons toujours les essais qui confirment ceux tentés ailleurs et que nous reconnaissons être sur la ligne du progrès ascendant. Nous avons la conviction de travailler ainsi à l'unification de l'humanité ; non à une unification artificielle entre adultes, et qui laisserait couver dans le subconscient les haines de race à race ; mais en faveur d'une unification faite de raison et de clairvoyance, faite du sentiment de l'interdépendance des nations et de l'assurance que la justice pour tous se confond avec l'intérêt bien entendu de chacun. C'est de cette unité profonde que l'humanité a besoin. C'est par elle qu'on effacera les injustices et les ressentiments. Nous ne changerons pas l'âme des adultes. Faisons au moins notre possible pour que celle de nos enfants s'élève hardiment vers l'idéal entrevu.

LA RÉDACTION.

P. S. --- Comme les documents que nous possédons sur la Russie sont importants et ne trouveraient pas place dans ce numéro-ci, nous les renvoyons à un suivant. Ceci d'autant plus que nous devons donner tout d'abord la fin de l'article du Dr O. DECROLY.

Remercions ici très vivement Mme A. G. DECROLY-GUISSET qui a bien voulu faire à la revue *Pour l'Ere nouvelle* un don de 500 fr. belges. La souscription reste onverte. Le montant en est versé intégralement au fonds de publication et permet d'augmenter d'autant le nombre de pages de notre revue.

Une École nouvelle en Amérique du Sud

Le Gymnase moderne de Bogota (Colombie).

(Suite et fin) [1]

Après cet aperçu historique, donnons quelques détails sur l'esprit et les méthodes du Gymnase Moderne.

Sans satisfaire à tous les points énumérés par M. Ferrière dans ses ouvrages, il n'y a pas de doute qu'il faut ranger le Gymnase parmi les écoles nouvelles ; il en a les caractères principaux : l'emplacement à la campagne, les méthodes actives d'enseignement, la discipline de confiance, l'importance accordée à l'éducation physique et morale, aux travaux manuels, aux excursions, aux œuvres sociales, etc.

Devant tenir compte des préjugés, des coutumes et du tempérament de la race, il n'a pas été question pour les promoteurs de réaliser la coéducation, mais un premier résultat intéressant a été atteint ; c'est que les sœurs et les amies des élèves viennent très fréquemment à l'école prendre part aux concours de tennis et aux réunions sociales réalisées par les élèves dans les locaux du Gymnase.

Il est intéressant de souligner aussi que de nombreuses mères sollicitent pour leurs filles la création d'une école du même genre que le Gymnase. Les parents eux-mêmes se sont rendus compte que le système nouveau n'est pas seulement meilleur pour la culture de l'intelligence et l'acquisition des connaissances, mais qu'il est supérieur aussi pour la formation du caractère.

A ce point de vue spécial --- celui qui devrait toujours être mis au premier plan pour juger une méthode d'éducation, puisque éducation signifie surtout formation du caractère, des habitudes, des sentiments, de la volonté, --- il est certain que le Gymnase a réalisé une ambiance et des conditions réellement remarquables. L'accent porte sur les traits les plus importants de l'individu moral et social, à savoir : la sincérité, le courage, l'esprit de solidarité, l'initiative, l'habitude de l'action, grâce aux méthodes dites actives, aux travaux manuels, au jardinage, aux sports et surtout à la collaboration des élèves dans l'organisation de la discipline, des œuvres sociales et des excursions, qui ont au Gymnase une importance de tout premier ordre.

Celles-ci, comprises dans le même sens qu'elles l'ont été par les initiateurs européens, ont été l'un des agents les plus efficaces du dévelop-

(1) Voir N° 19 page 25.

pement physique et moral des élèves. Elles se réalisent d'ailleurs au Gymnase dans des conditions absolument exceptionnelles, par les grandes distances parcourues, --- jusqu'à 500 et 600 kilomètres, les difficultés rencontrées, la variété des climats, des terrains, des produits du sol, la beauté sauvage des sites ; par l'existence de régions encore inexplorées où la vie doit se réaliser dans des conditions absolument primitives et en se contentant d'un confort minimum ou presque nul ; par l'occasion pour les élèves et les maîtres de se connaître plus étroitement et de se rendre des services mutuels ; par l'opportunité de faire sur place de la géologie, de la botanique, de la zoologie, de la géographie humaine et économique, de suivre les routes parcourues par les conquérants et les libérateurs et de se rendre compte des difficultés qu'ils ont rencontrées ; tout cela s'associant aux mille et un épisodes plus ou moins palpitants, comiques ou émouvants qui aident à fixer les choses ou les faits dans le souvenir d'une manière ineffaçable, explique les effets obtenus sur les élèves par ces excursions et les bénéfices énormes qu'ils en ont tirés à tous égards.

Bien mieux qu'on ne pouvait le faire entre les quatre murs d'une classe, on a réalisé en traversant le pays dans tous les sens --- et la Colombie est 33 fois plus grande que la Belgique --- l'éducation dans toute la force du terme et à tous les points de vue : endurcissement du corps, acquisition de notions importantes, exercice de l'esprit; formation réelle des qualités morales et sociales ; du même coup on a donné aux enfants la vraie notion de leur patrie, des efforts faits par leurs prédécesseurs pour la rendre plus belle et plus habitable, enfin, des destinées vers lesquelles eux-mêmes peuvent et doivent la mener pour être plus dignes de l'héritage que leurs aînés et les disparus leur ont confié.

Est-il besoin de souligner en outre le bénéfice que tirent les maîtres eux-mêmes de pareilles expériences où ils peuvent mieux qu'en classe, mieux qu'au jeu, mieux que dans le train-train régulier, monotone et sans à coup de la vie d'externat ou d'internat, juger des réactions de chaque individualité et découvrir les défauts profonds, l'égoïsme surtout, masqués par le vernis du dressage qui sauve les apparences et convient pour réussir dans les salons et les soirées dansantes, mais non pour former des hommes conscients de leur responsabilité à l'égard des autres et capables d'y suffire ?

Est-il besoin de souligner en outre ce que les maîtres chargés des excursions y gagnent pour leur propre compte en capacités, connaissances et documentation de première main pour illustrer les leçons et les rendre plus attayantes et plus fructueuses ? Toute l'excursion est d'ailleurs une leçon de choses formidable, continue et d'une opportunité, d'un à propos sans pareil qui, pour sa préparation et sa réalisation, exige des recherches et des efforts poursuivis avec logique et esprit pratique.

Signalons également parmi les point difficiles qu'eurent à résoudre les dirigeants de l'œuvre, celui qui regarde l'enseignement de la morale. Dans un pays où les traditions religieuses sont profondes et très répandues, où l'orientation du parti politique au pouvoir est fortement influencé, à l'égard de l'enseignement, par les intérêts religieux, où une grande partie de l'instruction est aux mains des associations à étiquette confessionnelle, on conçoit qu'il était particulièrement délicat de résoudre le problème de la tolérance religieuse à l'école. En tout cas, un principe fut admis à savoir la liberté des parents en cette matière ; toutefois, en raison de la situation de fait résultant de ce que la majorité des élèves appartenait à une même religion, l'enseignement de celle-ci fut organisé et confié à des professeurs prêtres.

L'expérience a montré qu'en fait cet enseignement dans l'atmosphère créée au gymnase avait un effet d'autant plus favorable qu'il avait moins un caractère obligatoire et tracassier, et qu'il renforçait ainsi au lieu de contrecarrer les autres influences exercées en vue de la formation du caractère. C'est qu'en se préoccupant des véritables intérêts de l'enfant, en favorisant l'union et la sympathie entre eux et leurs semblables --- vrai but de la religion (relier) --- plutôt qu'en s'attachant à ce qui divise et pousse à la haine, le résultat prévu était atteint, à savoir : tirer parti des sentiments sociaux dans lesquels les sentiments religieux trouvent leur source pour les faire contribuer à l'action éducative.

*
* *

Parmi les autres questions de portée morale et sociale résolues d'une manière heureuse au Gymnase, il faut ranger aussi l'organisation de la discipline avec l'aide des élèves, constituant une sorte de *self government.*

Comme l'effectif des classes ne dépasse pas 20 élèves et comme tous les professeurs sont jeunes, il a été facile d'établir une discipline

de confiance ; ainsi les élèves se sentent à l'école aussi libres que chez eux. On consulte généralement les élèves des classes supérieures au sujet des difficultés qui se présentent dans les classes inférieures. En plus les anciens élèves --- qui sont aujourd'hui à l'Université --- participent encore à la vie du Gymnase ; quelques-uns d'entre eux sont membres du Conseil Supérieur de l'école.

Il n'y a pas au Gymnase de châtiments proprement dits. Il y a naturellement des rappels à l'ordre, des observations quotidiennes, des travaux pour remplacer ceux qui n'ont pas été faits à temps, des tâches supplémentaires pour les élèves dont l'activité doit être stimulée.

Il n'y a pas non plus de prix au Gymnase. Il n'y a que trois distinctions annuelles d'ordre purement moral : on grave sur une plaque ou sur une coupe le nom de l'élève qui a montré les plus beaux traits de caractère, de celui qui a fait preuve du plus grand effort personnel et du meilleur excursionniste.

Les notes qu'on envoie aux parents à la fin de chaque mois sur la conduite et l'effort des élèves sont fixées dans chaque classe avec les élèves eux-mêmes dans un entretien amical avec leurs professeurs et leurs camarades.

En ce qui concerne les œuvres sociales, indiquons que l'esprit de la Croix Rouge enfantantine s'est manifesté à l'école depuis sa fondation : les élèves visitent chaque année les asiles d'enfants pauvres et les orphelins ; ils y apportent des jouets, des pâtisseries, des vêtements, du matériel de classe, des objets d'hygiène personnelle, etc. et jouent, en bons camarades, avec les enfants de ces instituts.

L'esprit développé grâce à ces activités se manifeste aujourd'hui en dehors de l'école, chez les anciens élèves, qui occupent une partie de leur temps à des œuvres sociales : écoles pour ouvriers, orphelinats, caisses des écoles publiques.

*
* *

A côté de ce problème d'ordre surtout moral, les autres reprennent leurs vraies proportions, c'est-à-dire que les questions de programme et de méthodes qui dans tant d'autres institutions occupent le premier plan --- sans doute parce qu'on suppose le problème moral résolu par les parents --- viennent ici et avec raison en seconde ligne.

Est-ce à dire qu'on les néglige ? Non pas ! Seulement on les situe à leur place et, tout en leur accordant le temps voulu dans l'horaire, on se garde d'oublier que les connaissances et les techniques n'ont de valeur que dans la mesure où elles s'intègrent d'une manière adéquate à la culture tout entière. L'instruction prend ainsi la signification éducative que lui ont reconnue les grands pédagogues.

Comme on l'a vu plus haut, M. Nieto Caballero avait, dès 1911, visité personnellement les institutions remarquables d'Europe et des Etats-Unis, et la mission espagnole à la tête de laquelle se trouvait M. Pablo Vila forma le premier cadre de professeurs qui inaugura les procédés reconnus comme les plus en rapport avec la connaissance de la mentalité de l'enfant. On choisit les procédés avec éclectisme en tenant compte des divers âges : comme à l'Ecole Internationale de Genève, fondée par M. Ferrière l'année dernière, certains des principes montessoriens sont appliqués au jardin d'enfants, associés à des procédés adaptés à Bruxelles par M. Devogel et à La Haye par Mme Philippi, notamment en prenant plus de contact avec la nature et en s'inspirant plus de celle-ci pour le choix des objets et des faits capables d'intéresser et d'occuper l'enfant.

Le programme d'idées associées, les centres d'intérêt et la convergence des excercices autour de ces centres sont appliqués dans la section primaire, avec participation active des élèves à la leçon, individualisation, jeux éducatifs, etc. : de même on a divisé les exercices en trois groupes principaux : observation, association, expression.

Ce sont en somme les principes mis en pratique à l'Ecole de l'Ermitage à Bruxelles, que M. A. Nieto Caballero s'est efforcé d'introduire au Gymnase après les avoir vus en application lui-même et en avoir compris la portée.

Dans la section secondaire, on avait suivi jusqu'ici les procédés courants connus dans la plupart des écoles nouvelles ; on cherche maintenant à étendre à cette section le système adopté dans la section primaire et à y combiner certaines pratiques du Dalton Laboratory Plan.

Bref, on s'est efforcé de prendre partout ce qui a paru le meilleur et de l'adapter au milieu et aux élèves.

*
* *

C'est cette perpétuelle préoccupation du progrès qui a fait faire à M. Nieto Caballero une véritable expédition, un quasi tour du monde, pendant les années 1924 et 1925. Il visita

d'abord toutes les républiques de l'Amérique du Sud pour se rendre compte des progrès réalisés dans les nations diverses dont la mentalité est la plus voisine de celle de son pays. Puis il revint en Europe et aux Etats-Unis, là où il était venu il y a une douzaine d'années faire des études pédagogiques ; il revit les hommes et les œuvres qui lui avaient fait le plus d'impression depuis son premier voyage et, pour finir, il engagea une nouvelle mission de professeurs en vue de résoudre au Gymnase certains problèmes qui, d'après lui, n'avaient pas reçu une solution satisfaisante, notamment ceux relatifs aux travaux manuels et aux sciences naturelles et certains autres qui n'avaient pu être encore pris en considération puisqu'ils constituaient des nouveautés de la pédagogie mondiale, notamment l'examen mental et scolaire par les tests individuels et collectifs, la sélection et le traitement des enfants exceptionnels et l'orientation professionnelle.

C'est pour cette dernière tâche que M. A. Nieto Caballero m'a demandé de me rendre à Bogota et c'est pour la remplir que j'ai donné une série de conférences générales et techniques et fait des démonstrations pratiques dans les classes du Gymnase.

Je ne sais si j'ai répondu à l'espoir que l'on avait fondé en moi, mais je puis dire que les marques de sympathie et les égards dont on m'a entouré, ainsi que les témoignages de satisfaction dont j'ai été comblé m'ont récompensé, et au delà, du travail que j'ai essayé d'accomplir pendant mon trop court séjour dans ce beau pays.

*
* *

Avant de terminer, je crois opportun de donner encore, à titre documentaire, quelques précisions au sujet de l'organisation de l'Institut.

A la tête du Gymnase se trouve un Conseil Supérieur composé de douze membres : quatre d'entre eux sont des fondateurs de l'école et ont été nommés à vie; six sont des pères d'élèves actuels, et deux sont des anciens élèves du Gymnase. L'idée des initiateurs est d'y donner chaque année une plus grande participation aux enfants de l'école, de sorte que finalement le Conseil soit constitué uniquement par d'anciens élèves. Le Conseil nomme le Recteur et le Gérant. Le Gérant s'occupe des problèmes financiers de l'Institut. Le Recteur nomme librement tout le corps professoral et jouit d'une entière autonomie pour régler les questions intérieures de l'école. Il est cependant intéressant de remarquer que tous les problèmes d'une certaine importance sont soumis par le Recteur à l'assemblée des professeurs. Celle-ci joue un grand rôle dans la vie de l'école. Elle se réunit en sessions d'au moins deux heures deux fois par semaine et on y discute toutes les questions qui importent à la bonne marche du Collège.

Le corps professoral comprend actuellement 30 membres internes et 20 externes, répartis comme suit : trois pour le Jardin d'enfants qui se compose de deux groupes de quinze à vingt élèves ; vingt-deux pour l'enseignement primaire, qui comprend huit groupes de vingt élèves, soit 160 élèves ; et vingt-cinq pour l'enseignement secondaire, composé de six classes dont les trois premières ont été dédoublées en deux groupes de quinze à vingt élèves chacun, et les trois dernières avec un effectif de dix à quinze élèves par classe, soit un total de 130 environ.

Chacune des trois sections: Jardin d'Enfants, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, a à sa tête un inspecteur qui, en fait, est un véritable directeur. En outre il y a un inspecteur général du Gymnase, qui est le médecin de l'école, un des hommes qui se sont le plus intéressés à cette œuvre d'éducation. Enfin, un dentiste fait deux fois par an l'examen des enfants.

Quant aux élèves, ils sont internes, semi-internes ou externes. Les internes viennent de tous les départements du pays : quelques-uns d'entre eux ont à faire un voyage de huit à dix jours. Les semi-internes habitent Bogota et viennent au Gymnase dans un tramway spécial. Les externes demeurent au voisinage du Gymnase.

Les traitements des professeurs vont de 50 à 200 dollars outre la pension et le logement.

Pour les élèves le prix de la pension varie naturellement selon qu'ils sont externes, semi-internes ou internes : il va de six à quarante dollars par mois.

Ainsi, les recettes s'élèvent à 6.500 dollars par mois. Cette somme se dépense entièrement pour le soutien de l'école. En outre, pour obvier à de nombreuses dépenses non prévues dans le budget, les fondateurs et les amis du Gymnase ont, au fur et à mesure des besoins, constamment fourni des sommes considérables. C'est grâce à cette générosité que l'on a pu envoyer un professeur en Europe, faire venir

des professeurs étrangers, fonder et entretenir des laboratoires, enrichir la bibliothèque, embellir le milieu où les enfants doivent vivre.

Les fondateurs du gymnase ont la satisfaction de voir que l'esprit et les méthodes de cette école commencent à se propager, non seulement en Colombie, mais aussi, comme les derniers journaux nous l'apprennent, dans d'autres pays de l'Amérique du Sud, tels le Chili et l'Uruguay.

*
* *

Pour conclure, je dirai que les hommes qui dirigent le Gymnase Moderne sont animés d'un amour ardent de l'enfance, d'un sentiment patriotique éclairé, d'un sens de sacrifice sans pareil, et que l'œuvre qu'ils ont réalisée peut être comparée aux meilleures d'entre les institutions similaires du monde, qu'elle doit vivre et servir d'exemple, de modèle, et que tous ceux qui ont le même enthousiasme pour le progrès de l'éducation doivent la considérer avec sympathie et admiration et l'aider par tous les moyens qui sont en leur pouvoir,

Dr O. DECROLY.

Uccle, le 20 Janvier 1926.

P. S. Je reçois au moment d'envoyer cet article à l'impression le prospectus de l'école pour 1926 et j'y trouve signalé que des bourses d'études ont été fondées.

Le Mouvement d'éducation nouvelle en Hongrie

Il est difficile de faire comprendre l'état de l'éducation nouvelle en Hongrie sans jeter un coup d'œil rapide sur notre culture en général. Elle est d'une inégalité déconcertante. Bien que la classe intellectuelle possède autant de savoir et d'esprit que partout ailleurs et que la grande masse paysanne soit remarquablement intelligente, nous n'en sommes pas moins le peuple des *pusrta* désolés, dont le nombre des analphabets atteint le huitième de la population. Pourquoi cela se produit-il, puisque l'enfant hongrois, comparé à d'autres, est éveillé et bien doué ?

Et pourquoi tant d'institutions de tout premier ordre en coudoient-elles d'autres dans un état lamentable ?

Sans remonter aux causes historiques de cet état de choses, je constate qu'il nous manque tout particulièrement le *sens social*. On s'isole, On travaille seul ou dans un cercle restreint. Une institution ne vit que par le travail surhumain de son initiateur. Encore celui-là ne rencontre-t-il souvent qu'indifférence. Après lui son œuvre croule. Fait caractéristique et combien triste !

La même égalité se retrouve dans les écoles. A côté de classes misérables et surpeuplées, on rencontre des écoles comparables aux bonnes écoles européennes. Les écoles d'art appliqué y tiennent un rang élevé.

L'une des institutions les plus intéressantes est le *Séminaire de Pédagogie* fondé par la ville de Budapest. Il a fait faire un grand pas à la pédagogie nouvelle. Muni d'un laboratoire de psychologie et dirigé par l'éminent psychologue Géza Révész (actuellement à Amsterdam et l'un des principaux collaborateurs de la revue de Mme Dr Montessori « *The Call of Education* »), le séminaire a cherché à donner aux instituteurs des connaissances approfondies tant par ses cours, que par sa bibliothèque. On y avait annexé une école primaire, logée dans un bâtiment magnifique et où l'on s'inspirait des idées de Kerschensteiner. Aujourd'hui on élargit cette école modèle. Mais il faut bien s'entendre : on se borne à agrandir le bâtiment ; au point de vue spirituel, on en reste à l'ancienne « Ecole du travail », où l'activité manuelle est mise au service des branches d'enseignement.

*
* *

Il en est tout autrement de l'école expérimentale officielle dite *l'Ecole Nouvelle* de Mme Emilie Domokos. Celle-ci est une Ecole Nouvelle dans le meilleur sens du terme, école vivant sa vie organique et apportant des résultats des plus intéressants.

Ne croyons pas toutefois que pour être un institut officiel, elle soit moins isolée et que son exemple ni celui de *l'Ecole en Famille* que je dirige moi-même, soit suivi par les écoles d'Etat. Seules quelques classes privées, voire officielles, suivent notre mouvement, et c'est tout.

Ces deux écoles, malgré la ressemblance fondamentale de toute école nouvelle, montrent des divergences très nettes. Rien de plus naturel. L'Ecole en Famille, fondée en 1912 à Bruxelles, fut préparée à l'étranger. L'Ecole Nou-

velle ne vit le jour qu'en 1915, à l'Epoque même du transfert de l'Ecole en Famille à Budapest, et fut le résultat d'un travail préparatoire de M. Laszlo Nagy, directeur de la Société de Pédotechnie qui en fit le plan général.

Selon Nagy, la base normale de l'activité scolaire est l'évolution de l'enfant. Ce sont les considérations qui en découlent qui ont servi de guide dans l'établissement des principes de l'Ecole Nouvelle.

L'école comprend huit classes primaires.

a) De six à huit ans, lorsque l'enfant vit encore la vie de l'intérêt subjectif, le but pédagogique est de donner une nourriture adéquate à sa vie intérieure mouvementée et changeante. Les leçons de choses dominent. L'intérêt objectif naissant petit à petit, c'est une transition entre le jeu et l'enseignement.

b) De huit à dix ans, l'enfant entre dans la période de l'intérêt objectif ; sa réceptivité est extraordinaire. Le but didactique est donc de satisfaire ses tendances et de le munir d'observations pratiques. Selon Nagy, le but biologique de cette tendance est de s'adapter à la nature ; la branche principale de cette période sera donc le rapport direct avec la nature.

c) L'enfant de onze à douze ans ne cesse pas d'être empirique. Son activité toutefois va croissant. C'est à ce stade que l'action pratique culmine. Le but de l'école est donc de satisfaire ce penchant par des activités concrètes. Et puisque l'histoire naturelle, la physique et la chimie fournissent une ample occasion à des activités pratiques, ce sont elles qui sont placées au centre des études. C'est la réalisation la plus complète de l'école active.

d) La notion de vie sociale et morale se développe surtout vers l'âge de douze ou treize ans. Encore incomplète et diffuse, elle occupe néanmoins l'esprit et le pousse vers des activités nouvelles. Les idées abstraites se font jour peu à peu. L'enfant égocentrique commence à se tourner vers des recherches désintéressées, sans but pratique immédiat (esthétique). La méthode didactique vise donc à développer l'individu aux points de vue moral et esthétique. C'est la connaissance de l'homme qui est alors au centre des études. (1)

1) Voir au sujet de l'évolution de l'intérêt : NAGY, *Psychologie des kindlichen Interesses* et Marthe NEMES, *La voie de l'évolution de l'âme.*

Comme on le voit, il s'agit bel et bien d'une école active, au plein sens du terme. Le visiteur y est frappé surtout par le rôle que joue la dramatisation et la personnification de toute chose. On y reproduit le jeu des saisons, la vie des oiseaux, des fleurs, des objets mêmes. C'est dans la dramatisation du milieu ambiant que l'école active se fait concrète et vivante ; sa source même est l'observation de la vie et l'expression naturelle est encouragée par tous les moyens.

*
* *

L'*Ecole en Famille* ne comprend que quatre classes primaires ; les enfants passent de là dans les écoles moyennes. En fondant l'école, je me trouvai en face de certains principes qui me semblèrent également importants, mais plus ou moins contradictoires : ainsi, l'individu et la société ; de même, l'enfant vivant sa vie présente et se préparant à l'avenir. Le bonheur de l'enfant me parut aussi précieux à respecter que les devoirs de l'individu envers la culture passée et présente dont il est l'héritier. C'est à concilier ces divers points de vue que tendit toujours l'Ecole en Famille. Si elle n'est certes pas parfaite dans le détail, elle a néanmoins réussi à unifier ces différentes conceptions, fait plutôt exceptionnel, même parmi les Ecoles nouvelles.

En contradiction avec bien des novateurs, il m'a toujours semblé que la plupart des hommes, même bien éduqués, n'arrivent pas sans préédu-cation à une claire conception du monde. L'esprit conscient ne peut, sans cette culture première, assimiler toute la matière absorbée par la suite, et il en résulte une perte d'effort énorme en choses apprises et oubliées sans laisser l'empreinte d'une culture réelle. Je crois donc qu'il est indispensable de donner aux enfants une base solide sur laquelle reposeront les notions à acquérir, une trame gravée très profondément dans leur esprit. Ce cadre est donné à l'Ecole en Famille par l'étude de l'évolution aboutissant à la vie contemporaine et à ses nécessités. Si nous ajoutons qu'un minimum de savoir et de pouvoir est indispensable, nous devons avouer qu'un plan préalable n'est pas superflu.

La pensée logique et systématique doit également être éduquée et cela le plus tôt possible, afin de diriger l'esprit dans une bonne direction. Ces considérations nous ont conduits à suivre un certain ordre dans les observations, comme

cela se fait chez le Dr Decroly à Bruxelles et chez Berthold Otto à Berlin-Lichterfelde.

Etant données ces considérations qui nous lient, comment réussirons-nous à laisser pourtant l'enfant pousser comme une plante, à développer en lui le meilleur de son individualité et à lui assurer une enfance heureuse ?

En dehors de l'étude empirique de la nature enfantine qui donne des réponses plus ou moins positives à ces questions, c'est la conception de l'aspect dynamique de sa croissance qui nous fournit les indications les plus sûres à ce sujet. L'enfant réagit très activement aux impressions extérieures et cela dans toutes les directions. Si donc nous lui donnons une impulsion première énergique, nous n'avons ensuite qu'à laisser libre cours à ses activités pour atteindre le résultat voulu.

Si les penchants des enfants se manifestent librement, ils décident en grande partie du genre des travaux à accomplir. Nous nous trouvons donc en face des idées des grands psychologues et pédagogues des Etats-Unis (Thorndike, Dewey) avec leur conception dynamique de l'éducation. Cette élaboration libre se fait toutefois dans un cadre stable différant quelque peu des nouveaux essais américains (*Project-method*).

La première année d'études s'attache à *la vie de l'enfant dans la famille*. Les enfants jouent pour ainsi dire cette vie qui se déroule tout naturellement suivant le rythme des événements au cours de l'année.

La deuxième année comprend *la vie de famille* et son rapport avec le milieu ambiant. C'est encore une vie de famille imaginaire qui évolue, et dont nous créons le point de départ. Nous imaginons qu'un incendie a détruit tout l'avoir de la famille ; celle-ci déménage à la campagne, d'où reconstruction complète et adaptation à la vie du village avec tout ce qui s'en suit naturellement. C'est par cette même voie d'enchaînements logiques que nous arrivons à faire vivre la vie de la cité et du pays natal dans les cours suivants.

Nous atteignons à une unité parfaite, car toutes les branches d'études se complètent ou plutôt il n'y a pas de branches d'études distinctes. L'acquisition des connaissances n'est que le support des centres d'intérêt. En outre, il y a unité logique entre les centres élaborés successivement.

Comme je l'ai mentionné plus haut, je considère le manque de sens social comme une de nos plus grandes lacunes. On comprendra que l'éducation sociale me soit toujours apparue comme la question primordiale. Les idées sociales ne mûrissent pas à cette époque de l'enfance. Mais c'est à cette époque que s'acquièrent les notions de la vie pratique et que les habitudes peuvent encore être prises facilement et devenir automatiques. Je fais donc tout mon possible pour démontrer aux enfants que la société est basée sur l'aide mutuelle, comme cela ressort déjà de leur plan d'étude ; mais surtout je leur donne l'occasion d'agir et de s'entr'aider.

Notre « société d'amour » vise au self government autant qu'à l'action utile : aide aux petits camarades à l'école même et, autant que possible, à la société elle-même. Les centres d'intérêt sont avant tout dirigés vers des buts pratiques et sociaux. Aussi un esprit d'amour tout à fait touchant se fait-il jour parmi nos petits, amour qui est en même temps un ressort incomparable dans l'accomplissement de leurs travaux.

*
* *

A côté de ces essais qui répondent tout à fait à l'éducation nouvelle, nous nous bornons, pour ne pas trop nous étendre, à signaler les excellents cours privés de rythmique Dalcroze dirigés par Mme Valérie Dienes, de piano de Mme Marguerite P. Varro, mettant en pratique les idées fort intéressantes de feu le professeur Kovaes, etc. Nous pourrions mentionner aussi quelques tentatives isolées pour insuffler un esprit nouveau dans des moules anciens. Quelques écoles maternelles, manquant de moyens, s'inspirent des idées montessoriennes plutôt qu'elles ne les représentent vraiment. Des mouvements de jeunesse, tels que le scoutisme et la Croix-Rouge font sentir leurs effets bienfaisants ; plusieurs institutions philantropiques se réclament plus ou moins de l'esprit de l'éducation nouvelle.

Mentionnons spécialement à ce propos les excellents ouvroirs d'enfants dirigés par Mme Eve Julie Vajkai. Ce sont des écoles de travail fondées par le *Save the children Fund ou Union britannique de Secours aux Enfants*. Leur but est d'empêcher les enfants sortis des six classes primaires obligatoires d'entrer dans les usines. Afin de se procurer quelques ressources et d'entourer les élèves d'un milieu physiquement et moralement sain, le travail est choisi selon leurs

aptitudes et leurs goûts. C'est donc un intéressant type d'école de travail donnant des résultats tout à fait satisfaisants au point de vue de l'éducation morale. Cette œuvre s'est attachée un internat pour enfants vagabonds dont les résultats sont remarquables.

Les limites de cet article ne me permettent pas de parler des autres tentatives d'Education nouvelle en Hongrie. Je crois que notre bilan ne se montrerait pas mauvais si je passais en revue toutes les initiatives, spécialement celles de la Société Pédotechnique dont les efforts sont peu proportionnés à l'indifférence générale que rencontre la cause de l'éducation nouvelle. C'est à cette apathie que notre nouvelle revue cherche à s'opposer ; c'est elle qu'elle prend pour tâche de secouer.

Marthe M. NEMES.

Une École Nouvelle Populaire à Sarajevo

Dès 1921 existe à Sarajevo une école qu'on peut nommer nouvelle dans toute l'acception du terme.

Elle est vraiment une nouvelle école, car parmi celles qui existent, aucune ne lui ressemble ; elle présente en outre quelque ressemblance avec les « Ecoles Nouvelles » des pays d'Europe centrale et occidentale et d'Amérique.

Notons-en les caractères distinctifs :

1) les élèves sont des adultes de 16 à 40 ans ;
2) des personnes de professions les plus différentes la fréquentent : servantes, ouvriers de fabriques, soldats, petits employés, greffiers, etc. ;
3) les élèves n'ont suivi, avant d'entrer à l'école populaire, que quatre classes primaires, parfois une ou deux, rarement trois ou quatre classes secondaires ;
4) tout en fréquentant l'école, ils gardent leur occupation professionnelle ;
5) ils ne peuvent par conséquent suivre les cours que de six à neuf ou dix heures du soir ;
6) ils s'y rendent volontairement car rien ne les oblige à y aller ;
7) ils ne reçoivent ni notes ni bulletins ;
8) les sanctions et punitions sont également supprimées ;
9) bien que l'école n'existe que depuis quatre ans, vingt cinq élèves déjà, après l'avoir fréquentée deux ou trois ans, ont passé avec succès leur baccalauréat devant cinq jurys différents.

Mais toutes ces caractéristiques, voire même la dernière, ne sont que secondaires aux yeux de l'initiateur de cette œuvre, M. Miljenko Vidovitch, né le premier décembre 1884 près de Sibenik en Dalmatie. Les examens, comme il l'a déclaré le 9 août 1925 à Sarajevo, lors du Congrès pour l'extension de la culture éthique auquel assistaient de nombreux travailleurs intellectuels, ne tiennent que peu de place dans son « mouvement éthique ». La chose essentielle est la profonde transformation que les élèves éprouvent en quittant l'école, après y avoir été même peu de temps ; ils se mettent au travail avec plus de zèle et trouvent un grand plaisir à vivre.

Le principal de l'œuvre de Vidovitch consiste dans ses moyens d'action. Là sont les vraies caractéristiques de l'Ecole populaire.

Il est parti du principe que tout homme porte en soi le désir de se perfectionner ; et, respectant l'homme au plus haut degré, M. Vidovitch à pris pour devise de l'école : « Tu es un homme ». Il cherche à faire jaillir de ses élèves les forces latentes. En leur contant la vie et les efforts des grands hommes, il éveille en leur âme la confiance en eux-mêmes et les incite à tel point au travail que, même après plusieurs heures de labeur, ils sentent à peine la fatigue.

C'est ainsi que s'exerce l'influence directe de Vidovitch. Il enseigne la coopération et le devoir fidèlement accompli ; si bien que les habitués de l'école ne considèrent plus leur tâche comme pénible et dure mais comme aisée et agréable.

Aux cours proprement dits, s'ajoute un enseignement éthique élaboré sur un plan spécial ; rejetant toute formule sèche et dogmatique, il consiste en un libre échange d'idées où les élèves discutent entre eux, se convainquent par eux-mêmes des nécessités du travail, de l'ordre, de la pureté de l'âme et du corps, de l'indépendance, de la maîtrise sur soi-même, etc. Ils apprennent à connaître ce que signifient une volonté ferme, la culture, le bonheur et le vrai sens de la vie. Ce sont encore les élèves qui découvrent les conséquences avilissantes du men-

songe, de l'infidélité, de l'agitation et d'autres mauvais penchants. Un serment solennel, de fréquentes fêtes publiques auxquelles les élèves prennent part, contribuent à cet œuvre moralisatrice. Les membres de l'école nouvelle populaire sont pour la plupart des artisans; ainsi se trouve réalisée l'union du travail manuel et du travail intellectuel. Tout en fréquentant l'école, les élèves ne quittent pas leur gagne-pain, même lorsqu'ils parviennent aux études supérieures. Ils évitent ainsi de tomber à la charge d'autrui comme cela arrive trop souvent à ceux qui poursuivent les études intellectuelles sans posséder un métier manuel.

L'initiateur de l'école de Sarajevo est un autodidacte. Après avoir achevé ses six classes primaires dans son village natal, il n'a pu continuer ses études faute de ressources. A 22 ans, lorsque ses parents s'installèrent à Split, il fit son baccalauréat à l'école réale, étudiant ainsi la matière de sept années de l'enseignement secondaire en une seule année. Ensuite il se fit inscrire à la Faculté de droit de Zagreb, après avoir complété son baccalauréat par un examen de latin et de philosophie. Ne trouvant pas de satisfaction dans ses études de droit, il passa à l'école technique de Vienne où il s'occupa assiduement de mathématiques; il trouva en particulier la meilleure solution de la trisection de l'angle. Au début de la grande guerre, il fut obligé de s'enrôler et de servir à Knin comme employé aux chemins de fer. C'est à Knin qu'il a commencé à s'occuper d'enseignement avant d'entreprendre son œuvre de Sarajevo. Une revue mensuelle qu'il rédige « Uzgajatelj » (L'éducateur) répand ses idées de régénération morale dans toute la Yougoslavie. Après le congrès réuni à Saravajo, il a l'intention d'en convoquer un autre à Belgrade ou à Split, où, orateur remarquable, il veut encore gagner des partisans à sa cause. S'il en a déjà beaucoup, il a malheureusement beaucoup d'adversaires aussi, surtout parmi les instituteurs officiels. Je dois reconnaître que le terrain n'est pas prêt encore en Yougoslavie pour recevoir les idées de l'Ecole Nouvelle Populaire; mais, grâce à la volonté ferme de M. Vidovitch, ces idées font peu à peu leur chemin.

Dr D. TRBOJEVITCH
Directeur de l'école d'Etat d'institutrices à Zagreb.

***

Nous avons reçu par ailleurs un article sur l'école de M. Vidovitch. Nous en tirons quelques renseignements complémentaires que nous donnons plus loin.

Le Mouvement de Réforme Pédagogique en Yougoslavie

par M. Milorad Vanlitch

On constate dans tous les pays qu'après la guerre mondiale, on travaille beaucoup à la réforme de l'éducation de jeunes générations. En Yougoslavie existe aussi un mouvement de réforme pédagogique intense, où se dessinent déjà deux initiatives diverses, l'une inspirée par la Croix-Rouge et tout à fait privée, et l'autre inspirée par l'Etat lui-même et tout à fait officielle, dont la première a déjà obtenu beaucoup de succès et a rendu à la cause de l'éducation un grand service. Elle s'est montrée plus habile et plus mobile, tandis que la seconde initiative est toujours à l'état de projets et de consultations des facteurs et des milieux éducatifs. La cause en est la pesanteur proverbiale de toute entreprise officielle et les conditions de la politique intérieure en Yougoslavie.

D'abord nous allons donner un exposé du travail de la Croix-Rouge. L'idée maîtresse en est d'organiser toute la jeunesse scolaire sous les auspices de la Croix-Rouge en une seule et unique organisation, appelée la Croix-Rouge de la Jeunesse. Le nombre des écoliers organisés de cette manière s'élève à présent à 150.000 dans 1072 lieux divers, en tout 1335 écoles des deux sexes et de toute confession. En outre, on fait la propagande des idées de la Croix-Rouge de la Jeunesse par la presse et par le bulletin intitulé : « Le Courrier de la Croix-Rouge de la Jeunesse », où l'on publie constamment des morceaux divers de lecture enfantine, afin de créer le goût de la lecture chez tous les membres, par des assemblées d'écoliers organisés, par les expositions de leurs travaux, etc. L'année passée, la Croix-Rouge a dépensé plus de 120.000 dinars à aider les écoles organisées à établir des ateliers de travaux manuels avec buts purement éducatifs. Les travaux manuels qui y sont

pratiqués sont le modelage, le tressage, le cartonage, la menuiserie, la sculpture en bois, la confection de cartes géographiques en relief, etc. Au manque du personnel professionnel on a remédié par l'établissement de cours spéciaux, visités déjà par quelques centaines d'instituteurs.

Mais les buts principaux de la Croix-Rouge de la Jeunesse sont surtout l'éducation physique et l'éducation morale. L'éducation physique se fait par la lutte pour la bonne santé, par la création de bonnes habitudes de propreté et de prophylaxie, par des journées consacrées spécialement à nettoyer les écoles, à les peindre à chaux et à désinfecter les classes ; par l'établissement de bains chauds et froids pour les écoles. On a de même consacré des journées spéciales à la lutte contre la tuberculose. Des places destinées aux jeux ont aussi été établies, ainsi que des cuisines scolaires et des cours de ménage, des jardins, où les écoliers pratiquent le jardinage, des colonies enfantines, où les écoliers passent les grandes vacances. On a même essayé d'établir une école de plein air, les écoliers ayant fabriqué les bancs et les ayant installés dans le jardin de leur école. On a établi aussi des dispensaires d'école, des cours pratiques consacrés à l'apprentissage du service sanitaire. Le principe de tous ces efforts est de lier étroitement la pratique aux conseils de santé. L'éducation morale s'efforce de développer le sentiment de l'intérêt général, le sentiment international et l'enthousiame pour le service aux autres. En outre, on pratique des sports, on apporte des secours aux enfants malades et pauvres et du dévouement aux camarades, on fait de la correspondance interscolaire, on échange des dons et, dans le pays même, des visites mutuelles.

L'initiative officielle se manifeste à présent, comme nous l'avons dit, dans les projets de réforme de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire sera réduit à la base unique jusqu'à quinze ans pour tous les élèves, après quoi le système facultatif sera permis à tous. Il y aura trois cours à choisir : le cours classique, le cours de sciences et le cours mixte. Le système de l'autonomie des écoliers (self-government) sera permis sous forme de tribunaux composés et élus par les écoliers eux-mêmes, dont la compétence sera précisée par une loi scolaire spéciale. Le personnel de l'enseignement recevra une meilleure préparation pédagogique que jusqu'à présent, d'abord à l'Université, où il sera obligé de suivre un cours spécial de pédagogie théorique et pratique, après quoi il devra faire un stage d'un an dans des séminaires spéciaux et attachés à quelques bonnes écoles secondaires. A l'école primaire de quatre ans sera substituée l'école primaire de huit ans. Celle-ci aura deux sections, celle de l'école élémentaire et celle de l'école primaire supérieure de quatre ans chacune. L'école primaire supérieure, ayant l'école élémentaire pour base unique pour tous les élèves, sera différenciée en deux cours, celui du type agricole dans les villages et celui du type industriel dans les villes. En outre, un mouvement intense dirigé vers la fondation d'écoles professionnelles, des métiers et des arts, se manifeste dans tout le pays et est accueilli favorablement par les autorités et le peuple lui-même et fait déjà de grands progrès. Enfin, l'idée de l'école nouvelle se fait jour dans les rangs des instituteurs et des professeurs yougoslaves. Pour la propagation de cette idée on publie déjà un bulletin spécial intitulé « L'école active » en 200 exemplaires ce qui est, pour le moment, un nombre assez grand. La Croix-Rouge de Belgrade lui accorde un subside.

Milorad VANLITCH.

Nouvelles diverses

Pour compléter les renseignements fournis ci-dessus, nous donnons encore quelques détails sur les expériences et publications pédagogiques novatrices faites dans le Proche-Orient. Nous adoptons l'ordre géographique des pays : Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie, Yougoslavie, Bulgarie, Roumanie et Grèce.

POLOGNE

L'éducation nouvelle en Pologne.

La méthode active fut très reçommandée en Pologne par le Ministère de l'Instruction dès que celui-ci se constitua en 1918. On la nommait d'abord « l'école du travail » *(szkola pracy)* s'inspirant du terme allemand *Arbeitsschule*. Ce nom peu heureux ayant donné lieu à des malentendus, on le remplaça par le terme « méthode d'action » et ensuite « méthode d'action spontanée », lequel, pas très clair non plus, a été beaucoup discuté par les partisans des idées nouvelles qui craignent la vulgarisation étendue, mais superficielle.

Ceci est malheureusement le sort inévitable de toute pensée révélatrice.

C'est ce qui arriva aussi maintes fois au cours de l'application de la méthode active dans les écoles élémentaires et secondaires, malgré les indications, conseils, avis dont furent munis les programmes, malgré les compte-rendus fréquents de leçons faites dans les écoles expérimentales, malgré les cours de vacances et d'autres cours annuels dont le but était de familiariser les maîtres avec les idées nouvelles.

Les avantages de la réforme ne se manifestèrent pas d'un jour à l'autre. Il y eut souvent des heurts entre maîtres et parents et entre maîtres et autorités scolaires. Le manque de savoir faire, la routine chez les uns, l'attachement aveugle à la lettre de la réforme et non à son esprit chez les autres, furent les causes fréquentes des difficultés que rencontraient les maîtres pour venir à bout de leur tâche réformatrice. Les parents se montraient tantôt trop traditionalistes, tantôt trop impatients de voir les effets de l'éducation nouvelle. Il y avait des professeurs de l'Université qui se plaignaient de l'ignorance des élèves affluant aux Facultés et d'autre part on croyait constater du surmenage — le plus grand vice de l'ancien régime — jusqu'au sein de l'école rénovée.

Malgré tout, il y a lieu de croire que les malentendus et insuccès inévitables du début n'empêcheront pas le développement initial. Il y a bien des faits positifs qui permettent les espoirs les plus hardis : l'aspect même des quelques bâtiments scolaires récemment construits avec laboratoires, bibliothèques, salle de projections, stade de culture physique, est réconfortant. Actuellement c'est l'enseignement primaire qui réalise avec plus de facilité que les écoles secondaires certains principes de la méthode active, malgré le cadre extérieur peu favorable dans la plupart des cas. Les dessins, travaux de modelage, décorations, albums, collections faites par les enfants remplissent bien des classes. Dans plusieurs écoles, les enfants, guidés discrètement par la maîtresse, composent eux-mêmes leur livre de lecture et de calcul. Les excursions et les recherches personnelles deviennent de plus en plus une méthode appréciée et répandue. La vie sociale à l'école s'est ainsi développée richement : aujourd'hui le self-government, des sociétés de coopération, des associations et clubs de tout genre sont très fréquents dans les écoles.

Les méthodes d'éducation basées sur l'observation, la confiance et la collaboration avec l'enfant ont de plus en plus d'adhérents. *« Comprendre et s'entendre avec l'enfant »* le mot d'ordre formulé par le Dr Korczak, médecin, pédagogue et écrivain, a pénétré dans beaucoup d'écoles, internats et asiles.

On permet à la société enfantine de s'épanouir, d'expérimenter ses forces, de rechercher les moyens d'une vie collective fructueuse et paisible ; on observe, on prend des notes, on publie de temps en temps quelques compte-rendus qui sont d'un intérêt palpitant.

On se heurte à beaucoup de difficultés, mais néanmoins on sent que le mouvement a beaucoup d'avenir.

Il y a aussi un mouvement très vif pour la transformation et l'adaptation des manuels scolaires de tous les degrés. On a fait paraître des recueils d'exercices pratiques, de problèmes à résoudre, de questions à discuter qui sont venus remplacer les anciens manuels de chimie, de physique, de botanique, etc., remplis de science toute faite et exprimée en formules souvent incompréhensibles.

Pour l'Histoire, ce fut une série de cahiers contenant des documents intéressants au point de vue politique, économique et moral, destinés à fournir le matériel nécessaire aux élèves pour des travaux d'analyse, de déduction, de généralisation. Comme l'enseignement traditionnel de la littérature a pris l'aspect d'un cours dans lequel la lecture et l'analyse personnelles de l'élève ont remplacé les conférences du maître, des éditions d'auteurs rédigées dans cet esprit n'ont pas tardé à paraître.

Les manuels d'arithmétique ont banni à jamais les problèmes abstraits et artificiels. On y trouve à présent des séries de problèmes concernant le ménage, la couture, les achats, les excursions, les jeux. Souvent le livre ne fait que signaler une situation toute naturelle et fréquente qui impose un problème à résoudre. Les enfants ont à établir quelles sont les données nécessaires et s'occupent ensuite de les fournir. Pour cela des catalogues, des horaires, les fournisseurs, les couturières, les mamans, les jardiniers sont consultés par les élèves.

Les petits de la première année ont reçu des abécédaires et livres de calcul inspirés fortement des idées du Dr Decroly et de Mme Montessori. Tous ces manuels, vivement discutés et minutieusement critiqués, sont améliorés presque chaque année.

Il est donc permis d'espérer qu'on obtiendra encore dans ce domaine des résultats très intéressants.

Anne ODERFELD.

***

Self-government et coopératives scolaires.

La Pologne est la patrie d'élection de deux méthodes d'éducation sociale qui, nées peut-être ailleurs (aux Etats-Unis, en particulier) y ont trouvé un terrain particulièrement favorable : le régime de l'autonomie des écoliers et les coopératives scolaires.

La place nous manque pour exposer ce qui a été fait dans ces deux domaines. Nous nous bornons donc à renvoyer les lecteurs qu'intéressent les problèmes de l'Education nouvelle en Pologne aux publications suivantes :

Le comité polonais du IIIe Congrès international d'Education morale (Varsovie, Ksieznica Polska. T. N. S. W., 1922) a publié un opuscule intitulé « Education civique en Pologne ». M. Louis JAXA BYKOWSKI, de Lwow, y donne « Quelques exemples de self-government dans les écoles polonaises » ; M. Alexandre PATKOWSKI montre « l'Esprit démocratique dans l'éducation de la jeunesse » ; etc.

Au même congrès d'Education morale de Genève, 1922, M. Paul CUMINAL, de Lyon, a présenté un mémoire sur « La coopération à l'école » (Neuchâtel, « L'Education et la Solidarité », p. 181). Il y décrit, d'après des documents fournis par le rédacteur de cette revue, l'organisation des coopératives d'écoliers polonais, reconnues et soutenues

moralement par le Ministère de l'Instruction Publique. Les documents de M. PRZEGALINSKI, que cite M. CUMINAL, sont éloquents : échantillon de statuts, exemple d'un livre de comptes avec détail des achats et attribution des bénéfices (pages 188, 189), ressemblent à ceux des coopératives scolaires que M. PROFIT a mis à la mode en Charente.

Il serait intéressant de savoir ce qui a été fait en Pologne dans ces deux domaines depuis 1922.

*
* *

Les nouvelles écoles juives en Pologne.

M. Israël RUBIN a publié dans *Das werdende Zeitalter* (1925, IV, p. 153) un aperçu dont nous reproduisons ici l'essentiel.

L'auteur se félicite de voir enfin des écoles juives où la langue yddisch soit en usage. Il y a environ quinze ans que, dans la vaste Russie, des pionniers, s'ignorant les uns les autres, ont cherché à créer une école pour les enfants juifs. Le gouvernement tsariste, dans sa fureur d'unification, cherchait à uniformiser l'enseignement parmi toutes les races formant cet immense empire ; il avait régulièrement anéanti toutes les velléités d'autonomie scolaire, refusant à l'enfant le droit élémentaire de recevoir à l'école des leçons dans sa langue maternelle. D'autre part la société juive, plongée encore dans le confessionnalisme du moyen-âge, se révoltait contre le caractère laïque des écoles nouvelles. Celles-ci se multiplièrent malgré tout et la considération dont elles jouissaient s'accrut. En peu de temps elles parvinrent à mettre sur pied tout ce dont elles avaient besoin pour dispenser un enseignement régulier : ouvrages scolaires dans toutes les branches, terminologie scientifique dans le nouveau langage scolaire, revues pédagogiques, écoles normales, etc. Aujourd'hui nous trouvons des écoles de ce genre dans tous les pays qui ont une population juive un peu nombreuse : Pologne, Russie, Etats-Unis d'Amérique, République Argentine, Lithuanie, Esthonie, etc. En Pologne, il y en a 250 de tous les degrés utilisant la langue yddisch dans leur enseignement. (En 1924 : 183 écoles avec 22.376 élèves).

L'avantage principal des nouvelles écoles juives est qu'elles n'ont derrière elles aucune tradition qui les lie ; cela leur permet de fonder d'emblée l'instruction sur des bases entièrement neuves. Voici leurs principes : 1. La langue maternelle est utilisée dans l'enseignement. — 2. Elles sont laïques. — 3. Les enfants sont actifs et choisissent leurs activités. — 4. Collaboration incessante des enfants, des maîtres et des parents. Dans toutes les écoles il y a des conseils de parents. L'autonomie des écoliers joue un rôle de premier plan. Toutes les écoles sont reliées en une organisation dont font partie différents cercles de culture et des membres du corps enseignant.

L'auteur est convaincu que ces écoles seront en bon rang parmi les écoles rénovées et que, dans la grande symphonie des écoles nouvelles, elles feront entendre leur voix, car, déclare-t-il en terminant, « éducation nouvelle signifie humanité nouvelle et heureuse ».

*
* *

TCHÉCOSLOVAQUIE

L'Institut Coménius de Prague.

Il existait à Prague un magnifique Institut pédagogique, frère cadet de l'Institut J. J. Rousseau de Genève, l' « Institut Komensky » (ou Coménius). Il a cessé d'exister en 1925, faute d'appuis financiers. Nous sommes convaincu qu'il renaîtra tôt ou tard et jouera un rôle important dans la rénovation scolaire de la Tchécoslovaquie, un des pays où l'Education nouvelle a poussé des racines profondes : COMÉNIUS, Jean HUSS, le Président MAZARYK, ces trois noms signifient, dans des domaines très voisins de la vie spirituelle, rupture avec les vieux cadres surannés et instauration d'une éducation de la conscience et de la raison, étroitement unies.

C'est M. le Dr Antonin UHLIR qui était directeur de l'Institut Coménius de Prague. Ce savant pénétrant et modeste fait partie du Comité exécutif de l'Association internationale d'Education morale. Il a publié un « Annuaire pédagogique et scolaire » de l'Institut Coménius qui contient la bibliographie des travaux pédagogiques tchécoslovaques parus de 1918 à 1923 ; on y trouve aussi des comptes-rendus critiques et des données sur l'organisation de l'enseignement en Tchécoslovaquie, avec sommaire en français à la fin du volume.

*
* *

Une Société des Ecoles Nouvelles en Tchécoslovaquie.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a reçu une lettre datée de Brno, 5 mars 1926, signée par le Dr Otokar CHLUP, professeur de pédagogie à l'Université et par le Dr Bohuslav KRATOCHOK, assistant du séminaire pédagogique, et l'informant de la création de la « Société des Ecoles nouvelles ». Cette société a pour but d' « évaluer le travail éducatif et scolaire et d'établir une école nouvelle et libre sur des bases purement scientifiques ». Dès l'année 1924, elle réunit des instituteurs, des inspecteurs d'écoles, des professeurs, des travailleurs pédagogiques désireux de propager les idées réformistes du pays même et de l'étranger. On y travaille dans le domaine de la pédagogie expérimentale et on a déjà introduit des méthodes nouvelles dans quelques écoles. En 1925, le Dr Otokar CHLUP a annexé à l'Institut pédagogique de l'Université de Brno, dont il est directeur, une classe expérimentale pour enfants bien doués. On espère la compléter par d'autres classes afin d'en faire une école complète qui soit le centre du travail de la Société des Ecoles nouvelles.

La lettre qui contient ces informations se termine par ce vœu :

« Nous espérons devenir des membres bien utiles du mouvement international dont votre Bureau est le représentant et entrer — avec votre aide — en rapport bien étroit avec tous vos collaborateurs des autres pays. »

L'adresse de la Société des Ecoles nouvelles est au Séminaire pédagogique de l'Université Mazaryk à Brno, Sirotci 7.

Le B. I. E. N. a envoyé aux signataires de cette lettre ses félicitations chaleureuses, en les assurant que son appui

leur est acquis dans toute la mesure où il pourra leur être utile.

*
* *

Sport et éducation physique.

Le Congrès pédagogique de Prague qui a eu lieu à Pencôte 1925, s'élève contre certains excès de la vie sportive qui éloignent celle-ci de ses véritables buts : l'éducation physique et morale.

Il recommande certaines mesures de prudence et de bon sens telles qu'un examen médical avant et au cours de l'entraînement sportif; l'exclusion des exercices violents pour les sports féminins. Le Congrès réclame la formation de professeurs d'exercices physiques destinés à enseigner les élèves des écoles secondaires.

La revue « L'Education » de janvier 1926 remarque à propos des résolutions prises par le Congrès de Prague :

« Plusieurs de ces résolutions sont fort intéressantes en soi, mais il est difficile, pensons-nous, dans l'état actuel du monde sportif, d'en croire la réalisation facile et prochaine.

« L'orientation de la vie physique vers des fins éducatives, d'ordre moral notamment, implique un état d'esprit de discipline et d'abnégation trop rare chez les sportifs. Le caractère même des résolutions du congrès de Prague montre, à cet égard, l'inquiétude des dirigeants du mouvement sportif mondial.

« Pour amener un revirement dans cet esprit des jeunes, il faut leur procurer une activité physique suffisante, d'une part, pour assurer leur développement complet, leur donnant la confiance en soi, et, d'autre part, assez attrayante, joyeuse, pour en faire admettre et supporter les disciplines nécessaires.

« Alors seulement, dans une jeunesse ainsi éduquée physiquement et virilement, l'activité sportive pourra se canaliser et l'action morale se poursuivre. »

L'auteur de l'article que nous citons ici préconise l'emploi de la *méthode naturelle* d'Hébert, « joyeuse et d'un rendement sûr, qui peut devenir aux mains des éducateurs le moyen le plus efficace d'éducation physique et virile. »

*
* *

HONGRIE

L'Ecole nouvelle de Budapest.

Dans son bel article, Mme Marthe NEMES nous a déjà parlé de l' « Ecole nouvelle » dirigée par Mme Dr E. DOMOKOS LASZLO. On nous permettra d'y revenir pour donner quelques renseignements complémentaires. Nous traduisons ici quelques fragments d'une lettre et d'un article de la directrice.

« L'Ecole, ouverte en 1914, se compose de huit classes dont les élèves, garçons et fillettes, ont de 6 à 14 ans. Cette année, on a ouvert une école parallèle de quatre classes, sous la même direction. Les deux institutions comptaient en janvier 161 élèves.

« On y prend pour base l'évolution de l'enfant. Chaque âge comporte son but spécial; la méthode à employer est conditionnée par les fonctions spirituelles dominantes, évoluant librement. C'est l'intérêt de l'enfant qui les révèle à l'éducateur. On en trouvera l'exposé abrégé sur le tableau ci-joint.

« Ce sont la nature et le travail qui sont les éducateurs par excellence.

« La nature est, pour les enfants, comme un être immense à la vie intime duquel ils participent. Ils n'y cherchent pas uniquement des connaissances; ils ne désirent pas y pénétrer par la seule voie des noms et de l'analyse des animaux et des plantes. La nature est pour eux une révélation, une musique pleine de beauté et de « recueillement »; elle embellit et ennoblit leur âme. Ils éprouvent d'une façon intime et profonde ses transformations et ses miracles remplis de mystère.

« Seul l'enfant qui a réussi à éprouver un intérêt puissant, qui est dévoré de la soif d'apprendre, accroît sa science poussé par son initiative propre. L'Ecole nouvelle sait éveiller cette soif, le désir vivant d'apprendre, la tension intérieure de l'intérêt. C'est là une énergie toujours active et vivante qui fait un avec la force active du perfectionnement de soi. »

C'est ainsi qu'à l'une des récentes expositions de Budapest, on a pu voir les produits suivants du travail des enfants :

« Quantités annuelles fournies par la récolte des céréales; la production du fer de différents pays exprimée par des graphiques; l'échange commercial entre les Indes et l'Angleterre expliqué par des échantillons collés de blé, de riz, d'étoffe et de laine; la formation des dunes, des golfes et des fiords; les demeures des animaux, observées par des enfants dans des musées; des études de styles architecturaux reproduits en carton; la transformation du rocher en sable; les différentes sortes de terres; collection de produits du sol classés dans des boîtes d'allumettes; installations de maisons humaines; études ethnographiques en modelage, représentant la vie des hommes primitifs.

« A l'Ecole nouvelle les enfants collaborent entre eux à toutes les leçons. Cette méthode s'est révélée comme un des moyens les plus actifs pour susciter le développement synthétique de la raison. Soulignons que le but de ces activités n'est pas l'acquisition de techniques mécaniques nouvelles. Il s'agit d'un mode d'expression libre de la pensée.

« Sa valeur éducative est d'autant plus grande que les erreurs de la compréhension, du jugement et de la déduction se manifestent mieux dans ces représentations.

« Le travail en collaboration, tel que le comprend l'*Arbeitsschule* allemande, où l'on prescrit et fait imiter le travail manuel et où des exercices ont pour but de perfectionner et de diriger la faculté d'attention, n'est pas apte à manifester les fautes de la conception individuelle et n'est d'aucune utilité pour contribuer à développer l'esprit d'invention.

« Depuis quelques années je cherche à mettre l'intuition, au sens où l'entend BERGSON, à la base de tout l'enseignement et de toute la vie scolaire. L'école utilise l'intuition de façon méthodique comme facteurs contribuant à élargir le champ de la conscience. A cet égard elle agit puissamment dans le domaine de l'imagination sensible et de la connaissance esthétique, éthique et sociale; le « moi » moral y trouve une puissance constante de renouvellement. »

Tableau de l'évolution des intérêts et des activités à l'Ecole Nouvelle de Budapest

AGE	FONCTIONS DOMINANTES	BUT A ATTEINDRE	MÉTHODE
6-7 ans — *Age de l'intérêt égocentrique*	Synthèse imaginative de représentations isolées. Intérêt subjectif. Imagination sensorielle et affective.	Expériences vécues et activités propres à animer la vie des sentiments.	Expérience, imitation. Eprouver soi-même les choses.
8-10 ans — *Age de l'expérience objective*	Conception des choses concrètes Intérêt objectif. Pensée analytique.	Expériences vécues concrètes et observations empruntées à la vie de la nature et de la terre.	Observation, expérimentation. Mesurer, peser. Recherches personnelles.
11-12 ans — *Age de l'activité pratique*	L'intérêt concret et objectif suscite des buts pratiques définis.	Constructions rattachées aux sciences naturelles, travaux de ménage, jardinage.	Travaux pratiques. Collections. Expérimentation.
13-14 ans — *Age de la réflexion morale et sociale*	Les symboles servent à objectiver ce qui est abstrait. Pensée synthétique. Le moi moral et social se forme.	Epanouissement de la conscience de soi sociale et morale qui est en germe.	Occupation de l'imagination qui commence à s'incorporer dans la vie.

Les ouvroirs de l'Union britannique de secours aux enfants à Budapest.

Julie Eve VAJKAI, administrateur du Fonds de secours aux Enfants en Hongrie : « **Child Saving and Child Training,** » préface de Percy ALDEN, Président de l'Union britannique de Secours aux Enfants (Londres, The World's Children Limited, 26, Gordon Street, W. C. 1, 1925, 1 opuscule 12×18 cm. de 47 p., 1 Sh.).

L'Union britannique de Secours aux Enfants a établi à Budapest des ouvroirs qui reçoivent des élèves de 12 à 15 ans. Ces enfants, qui appartiennent aux classes les plus pauvres, font un travail rétribué tout en apprenant leur métier. L'école pourvoit en même temps aux soins les plus urgents : repas pour les plus pauvres, hygiène, secours en cas de maladie. Elle possède toujours un stock important de toile et d'étoffe acheté en gros. Les enfants commandent à la classe de couture des vêtements qui leur reviennent très bon marché et qu'ils payent avec le produit de leur propre travail. On accoutume les enfants aussi bien à des délassements honnêtes qu'à un travail honnête.

Les principes traditionnels d'éducation : obéissance passive, respect du maître, s'avèrent ici sans effet. Il faut abandonner le système des exhortations, tenir les yeux ouverts et résoudre chaque cas au fur et à mesure qu'il se présente.

Impossible de fixer d'avance un programme. L'enfant gagne son pain. Les produits du travail, pour être vendables, doivent s'adapter à la mode et aux exigences du marché.

Seul le travail favorisant le développement de l'enfan peut convenir. Il faut éviter toute mécanisation. Aussi les offres de certaines fabriques, désirant confier à l'école de travaux qui n'exigent ni adresse ni effort physique, sont repoussées.

L'enfant débute par des travaux faciles. Passé 14 ans, il entre en apprentissage. Les élèves passent presque toujours leurs examens avec distinction. Si un enfant travaille dans un métier ne comportant pas d'apprentissage officiel, on lui enseigne le métier complètement.

Les procédés employés pour installer un ouvroir sont les suivants : attirer les enfants par l'appât de la nourriture et rendre la vie à l'école si agréable que la notion de travail se confonde pour eux avec une sensation de bien-être ; 2e règle : ne jamais oublier que l'école existe pour les enfants et non pas les enfants pour l'école. C'est en cela que consiste la différence entre l'ouvroir et l'atelier.

L'atmosphère de l'école est faite de paix, de justice et d'amour ; elle est créée par la forte personnalité du maître, par l'instinct maternel qui l'inspire, instinct qui se transforme en sens social.

On cherche à inculquer à l'enfant le sens de la dignité humaine. On lui doit le respect pour sa qualité de travailleur, et la dignité résulte du respect. Pourquoi l'enfant craindrait-il de s'abaisser tant qu'il n'a rien à perdre ? Lorsque l'enfant sera conscient de sa propre dignité, il respectera aussi celle de ses semblables.

Les écoles comptent au nombre de leurs élèves quelques estropiés. Afin que ceux-ci se sentent heureux au milieu des enfants sains, on leur assure une situation privilégiée ; on fait d'eux des favoris, en leur laissant ignorer toutefois que c'est à cause de leur difformité. La question des estropiés, de même que celle des différences de religions et de classes, n'existe plus dans ces ouvroirs.

Afin d'éveiller et de cultiver chez les enfants le sens social, il a été décidé d'introduire dans les écoles la Croix-Rouge de la Jeunesse. L'esprit de cette institution se manifeste par une grande propreté, une franche amitié entre camarades et un empressement joyeux à se rendre utile.

On a constaté que les fabriques engageaient de préférence des ouvriers formés dans les ouvroirs et que ceux-ci parviennent en général, au bout de très peu de temps, à occuper des postes plus importants et mieux rémunérés. Cela prouve que, dans n'importe quel métier, ils acquièrent au moins quatre caractéristiques spéciales : discipline, sens de l'ordre et de la propreté, accroissement de leur intelligence et de leurs capacités naturelles, et goût au travail.

Ces expériences, faites dans un pays aussi éprouvé, montrent la possibilité d'entreprendre des réformes immédiates, même dans les pays les plus pauvres.

P...

*
* *

Voici encore quelques renseignements sur les écoles-ouvroirs de Budapest, fournis par l'Union internationale de Secours aux Enfants.

L'idée fausse, qu'à la sortie de l'école primaire, c'est-à-dire à 12 ou 14 ans, l'enfant cesse d'être un enfant et n'a, en conséquence, plus le droit à un développement général, subsiste toujours encore.

L'éducation se termine au seuil de la puberté, au moment où l'enfant est plus sensible aux influences bonnes ou mauvaises qu'à tout autre âge.

C'est une erreur de notre époque. Dans le passé, les occupations domestiques qui retenaient les fillettes à la maison, et l'apprentissage qui groupait auprès du maître-artisan les garçons, représentaient une *éducation*. Cette éducation ne répondait peut-être pas à nos exigences actuelles, mais était conforme à l'esprit de ces temps. Aujourd'hui, la machine remplace presqu'entièrement la main-d'œuvre et l'apprentissage à l'usine est un entraînement technique et non pas une éducation.

Le but des écoles-ouvroirs du Save the Children Fund, à Budapest, créées et dirigées par Mme J. E. Vajkai, est de remplacer le maître-artisan de jadis, *tout en permettant à l'enfant de recevoir un salaire.*

Le système est simple :

On enseigne un métier quelconque, qui s'apprenne vite, dont le produit ait un écoulement sur le marché (vannerie, cordonnerie, dentellerie, couture, etc.) et fournisse à l'enfant l'occasion de donner libre cours à son instinct créateur.

On donne une instruction théorique et des leçons de gymnastique et de chant. Les enfants reçoivent un repas gratuit chaque jour, une paire de souliers par an, et des vêtements au prix de revient achetés en gros.

Si les enfants gagnent moins qu'à l'usine, l'expérience a cependant prouvé que les avantages de l'ouvroir-école attirent même les plus pauvres d'entre eux.

Bien que l'enfant reçoive une formation professionnelle complète dans le métier qu'il a choisi, il n'est pas essentiel qu'il en fasse sa profession ; il y acquiert un développement d'ordre général et l'habitude du travail manuel non mécanisé. Il n'en est que mieux préparé à son entrée à l'usine.

Du fait que ces écoles-ouvroirs sont surtout des « écoles », il est évident qu'elles ne peuvent jamais avoir un rendement suffisant pour couvrir tous leurs frais. Leur maintien peut cependant être assuré par une somme très modeste. En Hongrie, grâce à la participation des autorités officielles, ces frais d'entretien ne dépassent pas ceux des actions de secours qui se bornent à donner un repas chaque jour à chaque élève.

L'enfant acquiert à l'école-ouvroir au moins 4 qualités essentielles :

1° la notion de la propreté et de l'ordre ;

2° la discipline du travail ;

3° l'augmentation de ses facultés naturelles et de son intelligence ;

4° la notion qu'il est possible de trouver de la joie dans le travail.

Voici quelques faits en Hongrie qui le prouvent :

1° Trois fabriques de linge ont engagé des jeunes filles qui ont fait leur apprentissage dans les ouvroirs de couture. Toutes ont été promues comme premières ouvrières au cours des trois premiers mois.

2° Les Usines de Machines appartenant à l'Etat ont décidé de n'admettre que des apprentis qui eussent passé au moins un an dans l'école-ouvroir établie dans leur settlement d'ouvriers. Bien que ce travail du fer ne fût pas pratiqué à l'école (on y confectionne des jouets en bois) les garçons qui en sortent donnent bien moins de peine une fois admis à l'usine que d'autres apprentis.

3° Une fabrique de matériel électrique ayant engagé des jeunes filles sortant de l'école (ouvroir de dentelles à fuseau) avait fait l'expérience que des disputes constantes s'élevaient dans les locaux où elles travaillaient, bien que leur conduite semblât excellente. La raison est qu'elles produisaient un travail jusqu'à 30 0/0 supérieur comme quantité à celui de leurs compagnes ; cette fabrique payant à la pièce, elles gagnaient une somme proportionnellement supérieure, ce qui faisait craindre aux autres que le niveau des salaires ne fût modifié au détriment des travailleurs.

4° Une autre usine du même genre, en introduisant la fabrication des lampes pour le radio, n'admet à ce genre de travail que des jeunes filles sortant de l'école-ouvroir.

5° Une grande usine de filage vient d'introduire les tests psychotechniques pour le triage des ouvrières. Le chef du laboratoire psychotechnique conseilla aux employeurs de demander des ex-élèves de l'école-ouvroir.

6° Quelques jeunes filles se sont placées comme domestiques dans des maisons privées. Telle est leur habileté que bien qu'elles n'aient appris à faire que la cuisine très simple et le nettoyage nécessaire de l'école, leurs patronnes en sont enchantées.

Quant à l'éducation civique ou sociale donnée dans les écoles-ouvroirs, citons le fait que sur l'invitation de la Croix-Rouge hongroise envoyée à 80 anciennes élèves des écoles-ouvroirs où elles avaient été membres de la Croix-Rouge de la Jeunesse, 47 consacrent avec empressement leur seule matinée libre, celle du dimanche, à suivre un cours de premier secours, afin de pouvoir venir en aide à leurs proches en cas d'accident.

L'essai tenté à Budapest (grâce aux fonds assurés par le Save the Children Fund, comité britannique de l'U. I. S. E.) pour continuer l'éducation de l'enfant après la sortie de l'école a donné, comme on le voit, des résultats intéressants. Cette méthode pourrait être adoptée dans d'autres pays. Elle peut être considérée comme une des meilleures solutions du problème que pose le travail de l'enfant.

*
* *

« La Voie de l'Avenir. »

Dès 1926 paraît à Budapest une nouvelle revue pédagogique, *La voie de l'Avenir. « A Jovo Utjain »*, affiliée à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, éditée et dirigée par Mmes Marthe NEMES et Marie BOLOGHY.

Le premier fascicule, qui compte 50 pages, initie le lecteur au programme que se propose la revue : faire connaître aux éducateurs les buts que poursuit la Ligue. Les idées de pédagogie nouvelle ne sont du reste pas étrangères à la Hongrie. Ce numéro en est une preuve, car il mentionne et résume maintes institutions et initiatives qui répondent aux vœux de l'éducation nouvelle.

Sous la rubrique : « l'Atelier du pédagogue moderne », la revue expose des faits et questions pratiques, notamment ceux de méthodes appliquées dont la valeur a été duement éprouvée.

Mlle BOLOGHY, dans la première partie, esquisse les bases théoriques de la pédagogie nouvelle, ainsi que l'historique de la Ligue, alors que Mme NEMES, se rapportant aux travaux du congrès de Heidelberg de 1925, démontre que le mouvement en faveur de l'éducation nouvelle est sur le point de réaliser, grâce à des moyens éducatifs adéquats, une éducation plus approndie. En libérant les forces innées, en suivant une saine hygiène du corps et de l'esprit et en éveillant le sens social, on formera une génération capable de tranformer la vie sociale.

M. Ladislas NAGY, s'appuyant sur des bases positives, insiste sur l'importance des différentes phases de l'évolution de l'enfant.

« L'Atelier du pédagogue moderne » reproduit textuellement une séance de self government montrant ce qu'est la vie active à l'Ecole en famille que dirige Mme NEMES. M. Augustin AICHORN, directeur du Bureau des « Consultations pédagogiques » de Vienne, montre, par quelques exemples frappants, comment il cherche à résoudre les problèmes qui se posent à lui. Une description touchante de « la journée des mères » dans les ouvroirs d'enfants, fondés par l'Union anglaise de Secours des Enfants, est donnée par Mme Julie VAJKAI. Enfin, M. Louis JAKAB dépeint l'état d'âme d'un enfant psychopathe.

Dans « Notes et Revues » les tentatives d'éducation modernes les plus diverses se déroulent sous nos yeux. La Société de Pédotechnie fut la première qui ouvrit la voie à la science de l'enfant, base de l'éducation nouvelle. Mme Dr. Edith LÉNARD expose les motifs théoriques qui militent en faveur d'une union de plus en plus étroite entre la psychologie et la pédagogie. Un compte-rendu de Mme Hedwig KÉRI parle ensuite des travaux entrepris jadis, sous la direction du Dr Géza RÉVÉSZ, au laboratoire psychologique, ainsi qu'au Séminaire de Pédagogie.

M. Charles LIMBACHER relate un bel essai d'application de la loi sur les jardins scolaires et M. Joseph VARADI se réjouit des premières manifestations des Hautes études agricoles des paysans Hongrois ; Mme Marguerite P. VARRO résume les méthodes et les buts de l'éducation musicale moderne et enfin Mme Olga R. SZENTPAL expose ses idées sur l'art du mouvement.

L'esprit de l'éducation pénètre de plus en plus dans les œuvres sociales ; ainsi celui de Mme MONTESSORI, dans certains jardins d'enfants de la banlieue ; les ouvroirs d'enfants tels que les décrivent Mmes Rose et Julie VAJKAI réalisent pleinement « l'école du travail » ainsi que le « settlement » que le Dr EROED - HARRACH et Mme L. NAGY nous font connaître. La revue nous informe encore des mouvements de la Croix-Rouge d'enfants et des Eclaireurs. Mme Dr Alice HERMANN-ZINER esquisse les méthodes psychotechniques et leur application, tandis que le Dr Pierre NEMETH décrit celles employées pour juger de jeunes délinquants. Mme Dr Marguerite HRABOVSZKY-RÉVÉSZ termine par une étude sur la pédagogie des anormaux dans nos pays.

Dans la « Revues des livres », citons parmi les comptes-rendus, celui de l'ouvrage de M. Ad. FERRIÈRE sur *L'Education dans la famille*, --- sujet traité également par le Dr Alexandre IMRE dans *Les principaux problèmes de l'éducation dans la famille*, --- celui du livre de J. DEWEY, *School and society*, etc.

Les « Notes éditoriales » enfin se donnent pour tâche de créer un lien plus étroit entre rédacteurs et lecteurs.

*
* *

YOUGOSLAVIE

Notes complémentaires sur l'activité de M. Vidovitch

Le premier principe que M. Vidovitch introduit dans son travail et qui représente une importance pédagogique primordiale est : il faut aimer et estimer l'être humain quel qu'il soit, jusque dans le plus humble des ouvriers. Tous ceux qui fréquentent son école doivent se sentir égaux, car il n'y a pas de différences entre les hommes. L'estime ne doit dépendre ni de la situation sociale, ni du prestige de l'argent, ni de l'intelligence innée de l'individu, mais du degré de ses aptitudes morales.

A ceci s'ajoute un second principe : même dans le cœur du criminel, on trouve des points sensibles, de l'amour pour l'humanité et des énergies insoupçonnées pour des œuvres de fraternité. Notre tâche est de les découvrir, de les cultiver, de les fortifier. Si des hommes nés sains ont pu devenir criminels, la faute en est à la société, à l'éducation et aux conditions de leur vie. Nous devons leur apprendre à s'occuper utilement et à employer leurs bonnes qualités. Le plus petit succès remporté dans cette voie doit être soutenu et encouragé.

M. Vidovitch n'emploie pas l'expression « impossible ». Tout homme peut remporter la victoire, s'élever et devenir un membre actif du progrès. Ce principe pédagogique que d'aucuns considèrent comme bien téméraire suscite le doute et soulève la réprobation du corps enseignant officiel.

Mais la pratique donne raison à la théorie. Plusieurs des élèves qui fréquentèrent les écoles supérieures tout en travaillant dans des entreprises ou des ateliers, sont parvenus à étendre leurs connaissances bien au-delà de ce qu'ils osaient espérer. Des ouvriers de talent étudient en deux ans la matière qu'un lycée enseigne en huit et subissent avec succès les examens de maturité pour s'inscrire ensuite à l'Université.

M. Vidovitch répartit la matière des quatre premières années sur une seule année appelée « degré inférieur » ; celle des quatre dernières années tient dans la seconde année d'étude ou « degré supérieur ».

Tandis que les cours représentent le côté pratique de son œuvre, le but profond en est la culture de l'esprit, la maîtrise des forces morales, et la recherche des valeurs spirituelles ou éthiques. C'est pourquoi nous trouvons comme première directive de son école : *la culture et l'éducation de la volonté morale*. Cette éducation morale se fait au moyen de conversations, de réflexions et d'échanges pendant l'enseignement. La volonté morale doit diriger la vie et le travail tout entier. Il faut des hommes qui s'instruisent pour leur propre bien comme pour celui de la communauté.

Des luttes violentes s'annoncent pour réagir contre les erreurs individuelles ou sociales. La vie sobre s'impose, car chaque atome d'énergie doit être réservé au perfectionnement de l'être moral.

On retrouve à l'Ecole populaire de M. Vidovitch les mêmes principes que professent les écoles nouvelles du reste de l'Europe. L'élève doit conquérir son indépendance par son travail personnel. Les valeurs éthiques, sociales et démocratique prennent alors toute leur signification.

M. Vidovitch mérite comme pédagogue une mention spéciale : les qualités qu'on recherche chez un homme à cet égard se trouvent réunies dans son enseignement. Ses élèves comme lui-même sont entièrement dominés par l'idéal que poursuit l'école. L'individualité du directeur est, parmi le cercle de ses disciples, le meilleur exemple de travail. Son seul timbre de voix, sa vigueur intellectuelle, sa finesse d'esprit et son tact font de lui le Maître par excellence. De lui émane cet enthousiasme fascinant qui entraîne même les plus faibles.

Mais M. Vidovitch ne réserve pas son activité à sa seule école ; le pays tout entier est son école. Dans sa revue, « Urgajatelj » (L'éducateur) et avec l'aide de nombreux collaborateurs, il expose les principes directeurs de son mouvement social, scientifique et éthique. Il a fondé des écoles en plusieurs endroits. Dans des cours publics donnés

à Sarajevo et ailleurs, il expose les questions qui le préoccupent; selon lui, l'éducation de l'individu doit commencer par la méditation sur soi-même, sur la société, sur les phénomènes de la vie et du monde, afin de renaître à une vie nouvelle, de se préparer pour elle en s'exerçant et se perfectionnant sans cesse.

En 1925, il a fondé une école par correspondance pour que puissent s'instruire ceux qui sont éloignés. Celle-ci compte déjà plus de trois mille élèves. Les mêmes principes pédagogiques éthiques et moraux sont, bien entendu, à la base de cette action, très considérable. L'organe de cette école s'appelle " Navi cozek " (L'homme nouveau); cette revue hebdomadaire est bientôt devenue le journal le plus répandu du pays.

***

Un initiateur de l'Ecole active.

M. Milorad VANLITCH, docent à l'Ecole normale supérieure de Béograd, que nous avons eu le plaisir de rencontrer au Congrès international de l'Enseignement secondaiae en août 1925, nous a parlé d'un éducateur novateur remarquable, M. Yovan S. YOVANOVITCH, directeur de l'Ecole normale d'Alexinatz, protagoniste le plus connu de l'Ecole active en Yougoslavie et éditeur d'un journal intitulé « L'Ecole active ». Ce journal est consacré spécialement à propager les idées de l'*Arbeitsschule* et de l'éducation nouvelle. Aujourd'hui M. Yovan S. YOVANOVITCH a pris sa retraite et demeure à Béograd, sans doute pour se consacrer plus complètement à son travail de de plume. S'il complète la notion ancienne de travail manuel au service de l'enseignement par les principes nouveaux basés sur l'évolution des intérêts dominants de l'enfant et sur la succession de leurs éclosions spontanées, nul doute qu'il ne puisse rendre de grands services à son pays.

***

BULGARIE

Les faits et les aspirations pédagogiques en Bulgarie.

On m'a demandé un bref exposé des expériences de pédagogie nouvelle en Bulgarie (1). Chez nous il n'y a encore ni école privée, ni école nouvelle. Je ne puis donc raconter que ce que nos instituteurs d'avant-garde ont pu réaliser comme éducation nouvelle dans nos écoles publiques.

Dès le début de notre existence comme Etat indépendant, il y a quelque 45 ans, on a introduit « l'école unique », c'est-à-dire l'école fréquentée par tous les enfants sans distinction de classe sociale et où les élèves peuvent poursuivre leurs études jusqu'à l'université. Nos instituteurs ont presque toujours joui d'une liberté assez grande pour pouvoir essayer de nouvelles méthodes d'enseignement. Comme chez nous on s'enthousiasme très facilement pour toute idée nouvelle, il n'y a pas une seule idée pédagogique nouvelle qui n'ait trouvé depuis un quart de siècle des adeptes et n'ait été appliquée dans quelqu'une de nos écoles. Parfois même de longues et ardentes polémiques s'en sont suivies dans nos revues pédagogiques, gagnant le corps enseignant tout entier.

Malheureusement les autorités scolaires ne comprennent pas toujours les vues idéalistes de nos instituteurs. Cela n'a pas empêché ces derniers d'introduire insensiblement et par initiative personnelle une série d'innovations, surtout dans les écoles primaires.

Un étranger serait sans doute surpris de constater que beaucoup de points, pour lesquels les pédagogues luttent encore dans d'autres pays, sont déjà pratiqués dans bon nombre de nos écoles. Les méthodes de dessin, dites américaines, ainsi que le modelage sont déjà en vigueur depuis une vingtaine d'années. Des méthodes d'enseignement telles que la lecture globale, l'école active, la méthode Montessori et d'autres, ont été sérieusement appliquées. La musique en général, surtout le chant, a pris un tel développement que dans presque chaque école importante on trouve un chœur, un orchestre et parfois un théâtre.

Les coopératives scolaires ont également été essayées par-ci, par-là.

L'éducation physique est devenue l'objet d'une attention particulière, autant pour les garçons que pour les filles : la gymnastique suédoise, la rythmique, toutes les espèces de jeux et de sports sont pratiqués sur une grande échelle, aussi bien à l'école qu'hors de l'école. L'extension du tourisme a pris une heureuse forme parmi notre jeunesse dont la devise est : « Loin des villes, dans la nature pour mieux la comprendre et l'aimer, pour s'ennoblir de ses beautés, se fortifier de sa sève, et s'élever par ses mystères ».

Les jeunes touristes ont obtenu du gouvernement la permission d'utiliser le temps qu'ils doivent au service civil, à la construction de cabanes et de refuges dans les montagnes. En outre des excursions scolaires d'une durée de huit jours sont devenues presque une habitude; parfois même elles se font à l'étranger. Mentionnons encore que plusieurs maîtres adaptent leur enseignement aux différentes saisons. Des échanges de lettres entre élèves de diverses localités se rencontrent aussi; lorsque cet échange se fait entre écoliers de villages voisins, ce sont les élèves eux-mêmes qui font le service à pied afin d'apporter plus de cordialité à ces relations.

Enfin l'échange international, sous les auspices de la Croix-Rouge de la jeunesse, est déjà assez répandu.

L'emploi du jeu comme méthode d'enseignement a pris beaucoup d'extension dans les écoles primaires. Un de nos pédagogue a érigé tout un enseignement pratique basé sur le jeu : il s'inspire des jeux habituels des enfants, aussi bien que des chansons, des contes, des proverbes nationaux et des activités imitées de la vie des adultes, tout en laissant une grande place à l'initiative et à l'activité spontanée des enfants. Le travail par groupes et le travail individuel, les causeries et les entretiens libres ont aussi leur place. Ailleurs le self-government et les tribunaux d'élèves ont été essayés, les châtiments corporels et les récompenses abolis et enfin les examens supprimés, sauf ceux de fin d'études.

(1) Cet article est le résumé de la conférence faite par M. KATZAROFF au IIIe Congrès international d'Education nouvelle à Heidelberg en août 1925.

Ces exemples suffisent pour montrer l'effort que nos instituteurs ont fait afin de rénover sans cesse le travail scolaire.

S'il faut en croire le professeur Roussel, directeur de l'International Institute du Teacher Collège à la Columbia University, qui a publié une étude sur le système scolaire et les programmes en Bulgarie, ceux-ci seraient parmi les meilleurs existants. Mais les programmes ne sont pas tout. Pourtant l'esprit même de l'école a changé depuis une vingtaine d'années. Instituteurs et élèves jouissent de plus d'initiative; leurs relations réciproques en sont rendues plus cordiales et amicales. Ils ont surtout compris qu'instruction et éducation signifient avant tout auto-instruction et auto-éducation.

En sortant du cadre rigide de l'école traditionnelle, l'enseignement peut s'enrichir de toutes les forces spirituelles qui grandissent et renforcent la personnalité. Influencés par des maîtres éclairés, jeunes gens et jeunes filles se sont groupés dans un but d'auto-éducation spirituelle ou sociale : groupes d'abstinence, de végétarisme, de vie pure, lutte contre le tabac, contre les lectures malsaines, groupes pour la protection des animaux, pour des recherches scientifiques, artistiques ou littéraires, pour l'étude de l'esperanto, pour le pacifisme; enfin d'autres font partie d'organisations plus vastes, telles que celles des scouts ou de la Croix-Rouge de la jeunesse. Dans presque chaque école existe l'une ou l'autre de ces associations; certaines sont fédérées entre elles et éditent une revue. Parfois les maîtres font partie des groupes idéalistes des jeunes et ont formé entre eux des groupes pareils.

Ces dernières années un effort a été fait pour améliorer la formation des instituteurs, accroître leurs connaissances théoriques, pratiques et techniques; des cours et conférences de toutes sortes ont été organisés à cet effet tant par les associations d'instituteurs que par les autorités scolaires. Malheureusement le manque de ressources financières entrave l'extension des travaux d'ateliers. Jusqu'ici le travail manuel se réduit au cartonnage, au tressage et à quelques autres pouvant être exécutés sans outillage spécial. Ces innovations sont du reste le résultat d'initiatives personnelles des instituteurs qui bénéficient d'une littérature pédagogique novatrice et suggestive.

L'Etat, lui aussi, cherche à améliorer l'école, et malgré de lourdes charges financières, les autorités n'hésitent pas à envoyer de nombreux instituteurs à l'étranger, afin d'étudier ce qui se fait de bien ailleurs.

L'instruction publique marche ainsi de pair avec le développement général du pays.

Les associations professionnelles du corps enseignant primaire et secondaire ont, même dans les circonstances les plus difficiles, contribué par leurs efforts d'une part à améliorer la situation matérielle et morale des maîtres, et d'autre part à sauvegarder la liberté d'action de l'école. Comme on l'a souvent constaté, les parents se trouvaient être un des principaux obstacles aux progrès et aux réformes. Afin de les gagner à la cause de l'éducation et d'éveiller leur compréhension, des amicales de parents et de maîtres ont été fondées il y a une trentaine d'années déjà; mais ce n'est qu'après la grande guerre que ce mouvement a pris toute son ampleur par la fondation de l'*Union éducative des parents et des maîtres*. Celle-ci a son siège à Sofia et des sections dans la plupart des villes. Les buts de cette Union sont de protéger l'enfance; de rénover l'école en tenant compte des données psychologiques et pédagogiques nouvelles; de diriger le développement spirituel de la jeunesse dans un esprit humanitaire. Divers moyens ont été mis en œuvre pour réaliser ces buts : la création d'asiles pour enfants abandonnés, des consultations médicales gratuites, la rééducation des anormaux, un bureau de consultations pédagogiques et juridiques; l'organisation de places de jeux, de jardins et d'ateliers pour les enfants des deux sexes; la création de colonies scolaires, de cantines, de bibliothèques; l'action auprès du ministère de l'Instruction publique et du Parlement en faveur des réformes nécessaires. Ce vaste programme englobe, comme on le voit, presque tout le mouvement de l'éducation nouvelle. Pour arriver à ses fins, l'Union vise à créer de toutes parts des amicales locales entre parents et maîtres.

Malgré tant d'efforts, la transformation opérée n'est pas ce qu'on pourrait en attendre. Les méthodes seules sont insuffisantes, c'est une conception nouvelle de la vie, non plus matérialiste et égoïste, mais humanitaire, que l'élite pédagogique voudrait voir naître au travers de l'école. Mais la liberté de l'enfant est-elle possible tant que parents, maîtres et éducateurs ne l'ont pas réalisée en eux-mêmes ? Nos instituteurs voient dans cette liberté une condition de l'éducation vraie, celle-ci étant considérée comme la tendance spontanée de l'enfant à s'élever au niveau du développement de l'adulte. Une fois ce niveau atteint, l'influence du maître sur l'élève s'arrête. Pour la continuer, l'adulte, lui aussi, doit parachever son évolution intérieure. L'enfant étant inévitablement influencé par l'adulte, en bien ou en mal, il est de première importance que l'esprit de l'adulte soit éduqué et transformé. Mais par quels moyens obtenir cette rééducation si difficile des parents, cette *conception nouvelle de la vie ?* Nous répondons : Cette conception, génératrice de forces spirituelles, ne pourrait être autre que l'amour, l'amour de l'homme pour son frère, pour l'humanité entière en qui souffle l'esprit divin. C'est en cet idéal de fraternité humaine que nos éducateurs mettent leur foi et c'est par l'éducation nouvelle qu'ils aspirent à dégager et à intensifier les richesses que chaque enfant porte en lui. Afin d'atteindre ce but, notre vie individuelle et sociale doit être tout entière organisée en vue de l'éducation de l'enfance.

D. KATZAROFF.

*
* *

« L'Education libre »

La revue « l'éducation libre » — revue d'éducation nouvelle, organe de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, rédacteur D. KATZAROFF, éditeur « Vazrajdané », rue Batchokiro n° 13, Sofia, Bulgarie — porte à son sommaire des numéros 3 et 4. (IV année), novembre et décembre 1925, les articles suivants : Paul Geheeb, par D. K., avec un portrait — La libre communauté scolaire de l'Odenwald, par El. HUGUENIN. — L'Enfance heureuse, par L. TOLSTOI. — Les récits de Tolstoï pour enfants. — Lernschule oder

Helfendeschule, par H. TOBLER. — Oesterreichische Bundeserziehungsanstalten, par O. ROMMEL. — L'Ecole en Forêt à Wien-Neustadt, par J. WERFER. — Les Bibliothèques enfantines, par M. HUÇHET. — Seelische Lockerung durch Kunstunterricht, par F. NATORP. — L'Ecole nouvelle, par Ad. FERRIÈRE. — Chronique.

Le fascicule suivant, N°' 5 et 6, contient des articles sur l'école de Berthold OTTO --- Le dessin, par L. N. TOLSTOI. --- Les enfants et la musique, par Mme T. J. GUÉRITTE. -- L'indépendance, par Mme MONTESSORI. --- L'enseignement religieux, par D. NICOLOWA. --- Mes heures libres avec les enfants, par St. NÉITCHEFF. --- L'internat de Scharfenberg près de Berlin, par D. TCHERVENKOFF. --- The World Federation of Educational Associations, par D. K,

Le tout, bien entendu, en langue bulgare. On ne saurait plus intelligemment former peu à peu l'opinion publique et orienter les éducateurs vers les solutions scientifiques et humaines dans l'éducation de la jeunesse..

⁂

ROUMANIE

Séminaire de pédagogie théorique

Parmi les publications pédagogiques récentes de la Roumanie, il convient de mentionner tout d'abord le « Bulletin du Séminaire de pédagogie théorique » de l'Université de Bucarest publié par M. G. G. ANTONESCU, directeur, en octobre 1925 (Bucarest, Vacarescu, Str. Umbrei 4, 1 vol. in 8° de 384 p., 50 lei). Il comprend trois parties. Dans les pages 7 à 223, on trouve dix études sur « l'Ecole active » faites par les étudiants du Séminaire. Comme le rédacteur de cette revue l'a écrit à M. ANTONESCU (lettre reproduite p. 48-49 du numéro de janvier de la *Revista generala a invatamantului* de Bucarest), ces dix études parfaitement logiques et nettement définies, marquent chez les étudiants qui les ont écrites, un degré de culture rarement atteint chez les universitaires.

« Je ne connais pas d'autre université d'Europe qui se soit consacrée d'une façon aussi approfondie à cette question qui m'est chère entre toutes puisque je lui ai consacré trois ouvrages. Ce qui m'a frappé surtout et m'a fait plaisir, c'est qu'au lieu de se contenter des indications et des citations présentées dans mon livre « l'Ecole active », vos étudiants sont remontés aux sources où j'avais puisé et, tandis que je n'avais pu citer que très brièvement les auteurs les plus importants, à cause du peu de place dont je disposais, ils ont donné de longs extraits et des synthèses très nettement dessinées de leurs théories. Je vous serais obligé de leur transmettre mes chaleureuses félicitations. »

La seconde partie du « Bulletin » donne le programme de l'activité du Séminaire de pédagogie théorique en 1925-1926. La dernière est consacrée au catalogue de deux bibliothèques pédagogiques formant un ensemble remarquablement complet des dernières publications françaises, allemandes, etc. de psychologie et d'éducation.

⁂

La revue pédagogique de Bucarest

Signalons aussi la revue, déjà citée : *Rivista generala a invatamantului* (fondateur : Spiru C. HARET, rédigé par un comité composé de MM. G. ADAMESCU, G. G. ANTONESCU, P. POPA LISSEANU, N. NICOLAESCU, Mmes Adela PROCA, et Jul. VALAORI). Cette revue se tient au courant de ce qui se fait dans le domaine de l'éducation nouvelle. Mlle Marie DOBRE parle de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève dont elle est une ancienne élève (mai 1925, p. 275). Une autre ancienne élève, Mme Eliza ALEXANDRESCU, traite de l'Histoire à l'école primaire (juin 1925, p. 362). Le numéro de septembre parle des congrès de Heidelberg et de Belgrade, de l'évolution des intérêts selon Ad. FERRIÈRE (p. 455) et annonce la parution en roumain du tome I de « l'Ecole active », du même auteur. En octobre, voici mentionnées l'école de M. COUSINET et notre revue.

En décembre, deux articles de fond : Ad. FERRIÈRE « l'Education dans les écoles en plein air en Suisse » et M. UJA : « Les principes de l'école active intégrale ». Notices bibliographiques sur la méthode Decroly, le livre sur la croissance du Dr P. GODIN, les tests Binet et Simon, etc. En janvier 1926, article de M. Gh. ADAMESCU, sur le congrès de Belgrade où nos idées sont exposées avec une sympathie chaleureuse. En février, voici « Les fondements de l'éducation nouvelle » d'après Mrs ENSOR, des notes sur des articles de Mlle El. HUGUENIN, de M. Alb. CHESSEX, etc.

⁂

« L'Ecole active » étudiée dans les Ecoles Normales

En mars 1926, M. I. G. MARINESCU, directeur de l'Ecole normale « Carol I » à Campulung, a achevé la publication de « l'Ecole active » en donnant le tome II : « Principes et Applications », le dernier chapitre étant traduit de la IIIe édition française remise au point en juillet 1925. Voici donc la Roumanie pourvue d'un instrument de travail qui permettra aux maîtres novateurs d'atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Mais il y a mieux ; M. MARINESCU nous écrit en mars que cet ouvrage « a été recommandé par le Ministère de l'Instruction publique pour l'examen de capacité des Ecoles normales qui aura lieu en juin ».

⁂

L'effort d'un peuple.

Quant on songe que, pendant la guerre, une grande partie des bâtiments scolaires et du matériel didactique de la Roumanie avaient été anéanties, on ne peut que se réjouir de voir avec quelle énergie ce pays reprend le dessus et tend à se placer au premier rang. Du plus humble au plus haut placé, les citoyens roumains ont travaillé à la restauration de l'Ecole publique. Pauvres et riches y ont contribué ; tous ont versé leur obole, écrit l'Ouest-Eclair, des milliers de paysans ont fait gratuitement le transport des matériaux de construction.

Ainsi se bâtissaient les Eglises au Moyen-Age. Le résultat a dépassé toutes les espérances. On a construit ou reconstruit 7.500 écoles primaires, 44 écoles normales, 42 écoles professionnelles de jeunes filles, 92 écoles d'arts et métiers, 70 écoles commerciales, 32 lycées et gymnases. Dans le budget de l'Instruction publique, le Dr C. ANGELESCO — l'éminent professeur de l'Université devenu Ministre — a obtenu l'inscription de fonds considérables pour la dotation des diverses sortes d'écoles, des laboratoires, etc.; 50 millions sont destinés à la fondation de bourses pour les fils et filles de paysans. Le nombre des illettrés a déjà considérablement diminué.

***

La législation concernant les écoles particulières.

Dr C. ANGELESCO, Ministre de l'Instruction publique, **Loi de l'Enseignement particulier.** (Bucarest, Institut Cartea Romaneasca, 1925, 1 vol. in-8° de 272 p.)

C'est l'exposé de motifs présenté au parlement de Bucarest par le Ministre; véritable historique qui part de l'Ecole dans l'Antiquité, institutions scolaires des différents pays actuels, puis des différentes régions de la Roumanie nouvelle. Tout cela aboutit à une loi de l'enseignement privé qui, pour garantir la culture publique contre les écoles libres confessionnelles ou autres risquant de tomber au dessous du niveau moyen des exigences de l'Etat, menacerait de juguler les écoles qui voudraient faire mieux. Que deviendraient nos magnifiques Ecoles nouvelles à la campagne dans un pays où seraient en vigueur des articles de loi comme ceux-ci ?

Ch. II, *Art. 9 :* « Les écoles des petits enfants (jardins d'enfnats) et les écoles primaires particulières ne fonctionnent qu'avec le programme de l'Etat.... »

Art. 10 : « Les écoles des jeunes enfants et les écoles primaires seules peuvent être mixtes; les écoles mixtes ne peuvent avoir des internats communs. »

Ch. VIII, *Art. 40 :* « Des écoles primaires avec programme propre ne peuvent se fonder. »

C'est pourquoi, si nous avions voix au chapitre, nous manderions respectueusement à Monsieur le Ministre : « C'est fort bien, mais, pour sauvegarder la cause du progrès : 1° créez des classes et des écoles expérimentales dans les cadres de l'Ecole publique; 2° autorisez libéralement les écoles nouvelles privées à condition que leurs résultats soient, non pas au-dessous, mais au-dessus de la moyenne de ceux des écoles publiques. »

***

GRÈCE

Un psychologue expérimental.

M. Georges SAKELLARIOU est un ancien élève de l'Institut J. J. Rousseau de Genève. Comme jeune instituteur, il avait fait d'intéressants essais de self-government au Phalère, essais mentionnés p. 243 du livre de M. Ad. FERRIÈRE : « L'Autonomie des Ecoliers ». Puis M. SAKELLARIOU a fait des études de psychologie et de pédagogie au Teachers College de Columbia University à New-York, il y est devenu M. A. *(Master of Arts)* et a épousé une Américaine d'une haute instruction.

En 1922 il a publié en grec, à New-York un beau volume de 321 p. in-8° sur la « Psychologie de l'enfant », avec une introduction de son professeur M. L. S. HOLLINGWORTH. Et c'est un spectacle étrange que de retrouver, sous les beaux caractères dans lesquels nous avions coutume de lire Homère et Platon, l'exposé des tests de TERMAN ou les idées de THORNDIKE, de KIRCKPATRICK ou de DEWEY ! — En 1924, M. SAKELLARIOU a publié un petit livre, de 175 p., où il est question de *self-government*, de *project method*, de statistiques et de tests, le tout en beau langage grec : « Contribution à l'éducation grecque ». -- Enfin voici, en 1925, un opuscule de 101 p. « Tests et mesurages du progrès des enfants grecs en arithmétique », d'après une enquête qui a confirmé celles faites aux Etats-Unis, en particulier sur la différence entre les sexes aux différents âges.

Ce ne sont point là les seuls ouvrages du jeune et déjà fécond psychologue grec de l'enfance. Félicitons-le de se vouer à une science utile entre toutes et félicitons son pays d'avoir en lui un savant formé aux méthodes de CLAPARÈDE et de THORNDIKE !

***

Méthodes nouvelles.

M. SAKELLARIOU nous a fourni quelques renseignements sur l'état actuel de l'Education nouvelle en Grèce. Il s'y trouve quelques institutions où pénètrent les méthodes modernes, ainsi l'Ecole normale de l'Enseignement primaire « Maraslim » où l'on a introduit depuis deux ans le système de l'*Arbeitsschule*; — et l'Ecole n° 8 de l'enseignement secondaire (gymnase) à Athènes où le self-government est appliqué sous la direction de M. PANTELAKIS.

En outre, les nouveaux programmes de l'enseignement dans les Ecoles normales prévoient aussi l'application du self-government.

Enfin, M. SAKELLARIOU et M. le Dr LAMPADARIOS ont fondé récemment l'Institut de pédagogie d'Athènes pour l'enseignement de la psychologie au corps enseignant. On est en train de l'organiser et ses créateurs espèrent pouvoir en faire bientôt un Institut aussi complet que l'Institut J. J. Rousseau. Déjà on annonce pour un avenir prochain des cours spéciaux pour professeurs.

***

INDES

Colonies scolaires coopératives.

Une intéressante expérience se poursuit actuellement au Bengale, qui n'a été rendue possible que grâce au patronage de feu sir Asutosh MOOKERJEE, chancelier de l'Université de Calcutta, et à l'appui efficace du maharajah de Kasimbazar, mais dont l'initiateur est Neuchâtelois le capitaine J.-W PÉTAVEL, chargé de cours sur le paupérisme à l'Université de Calcutta. Il s'agit de colonies scolaires basées sur le principe de la production coopérative et subvenant à leurs propres besoins. Ce système, qui donne d'encourageants résultats, ne peut toutefois rendre tout ce dont il est capable que s'il se généralise et constitue un réseau recouvrant de vastes territoires. De cette façon seu

lement, la coopération pourra s'appliquer rationnellement à la production comme à la répartition des produits, de façon à obtenir la péréquation des dépenses et des recettes. C'est pourquoi l'Université de Calcutta, qui patronna la tentative première, se livre à une intense propagande en faveur de l'idée du capitaine PÉTAVEL. Un petit périodique mensuel, « Bread and Freedom » (Pain et Liberté), est l'organe principal de cette propagande, mais celle-ci s'exerce aussi par la diffusion de brochures et par l'insertion d'articles dans la presse quotidienne.

Le capitaine PÉTAVEL, spécialiste du paupérisme, créa une école qui compte aujourd'hui environ cinq cents élèves. Dans cette école, le temps est partagé entre l'étude et le travail productif. On y prépare les jeunes garçons en vue de les qualifier pour une collaboration utile à des organismes coopératifs à créer. L'école de Kasimbazar a parfaitement réussi : ses élèves ont soutenu brillamment les examens de maturité, monobstant qu'ils aient eu à mener de front leurs études théoriques et l'apprentissage pratique.

Il s'agit maintenant de généraliser l'application du système. Deux commissions gouvernementales ont recommandé cette application et une association s'est fondée pour donner suite à ce projet. Lord LYTTON, vice-roi des Indes, a chargé un comité de lui fournir un plan pour l'introduction du système en grand dans sa vice-royauté. La plupart des souverains indigènes sont favorables à la diffusion du système.

L'idée du capitaine PÉTAVEL est que, étant donnée une saine administration, des colonies de jeunes gens, tout en consacrant la moitié de leur temps à leurs études, peuvent facilement produire en quantité suffisante pour couvrir leurs frais d'entretien et d'études. Une condition toutefois est indispensable : c'est que l'organisation soit étendue et pourvoie à une répartition rationnelle des produits entre tous les groupes producteurs, de façon à bénéficier des avantages de la division du travail. En ce qui touche l'Inde, ce système aurait l'avantage supplémentaire de résoudre du même coup le problème de l'instruction universelle. Ces colonies scolaires devraient être fondées sur certains points centraux, de façon à recueillir les garçons de tous les villages environnants. Ces enfants mettraient en valeur des terrains qui aujourd'hui restent inutilisés et l'augmentation de production ainsi obtenue contribuerait largement à l'alimentation de la population en général.

Ce ne sont là que les grandes lignes du système PÉTAVEL. Ce système a été étudié très à fond par son auteur et il est parvenu à le rendre suffisamment élastique pour répondre à toutes les éventualités.

Ceux que la chose intéresserait trouveront tous les détails exposés clairement dans une brochure en anglais éditée par la Société « Capital », 1, Commercial Buildings, Calcutta, Bengale. *(Tribune de Genève).*

HOME POUR ENFANTS
M. et Mme MULLER-LEMAIRE
Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.
Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ECOLE INTERNATIONALE
8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)
POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération
Ecrire à Madame Andrée JOUVE

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN
Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez **VOX STUDENTIUM,** la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.
Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle. La position de la femme dans la vie moderne des Universités. L'Etudiant et les questions de races ; L'Etudiant et la Religion.
Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.
Rédacteur : **Dr Walter KOTSCHNIG**
Prix de l'abonnement ; Frs suisses **3** ; Frs français **12** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50**; Guilders hollandais **1.25**, Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.
Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium,** 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENEVE,** Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes
subventionnée par la Confédération
GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6
Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926
Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927
Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.
Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.
Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : **Athena Fanciulla**, scienza e poesia della Scuola serena (Firenze, Bemporad, 1925, 1 vol. gr. in-8° de 446 p., 25 li., avec plus de cent dessins d'enfants dont quelques-uns en couleurs).

Notre ami, qui est aussi un des plus grands amis de l'enfance que compte l'Italie, nous donne un beau livre qui est aussi un beau geste. L'ancien directeur de l'Enseignement primaire s'y avère critique littéraire accompli, mais sa critique, toute de sympathie, s'exerce ici sur des compositions d'enfants ; non pas ces compositions scolaires pédantes et compassées, faites sur commande ou après une préparation « soignée » et dont il nous donne, à titre de repoussoir, quelques exemplaires typiques et cocasses, mais des compositions libres, des créations de l'art spontané des enfants, analogues aux illustrations si prodigieuses de l'Ecole de CIZEK.

Parmi les dix ou douze articles qui composent ce volume, il en est plusieurs qui empruntent leurs matériaux aux écoles Montessori primaires du Tessin. Ce n'est pas pour nous étonner : cette méthode de discipline personnelle dans le choix libre du travail, favorisant la croissance harmonieuse de l'esprit et la stabilité de l'âme, est faite pour conduire à la sincérité, base aussi bien de l'art que de la science. Dans la revue du *Grupo d'Azzione* de Milan, en novembre et décembre 1925, Mme BOSCHETTI-ALBERTI (dont nous avons un bel article en portefeuille) a publié encore d'autres compositions spontanées d'enfants dont plusieurs sont exquises de finesse ou de sens de l'humour.

Si la moitié du volume de M. LOMBARDO-RADICE concerne le Tessin, pour l'autre moitié l'auteur a puisé ses exemples en Italie, à la « Scuola Rinnovata » de Milan et en particulier à la Montesca, école à la campagne fondée il y a quelque vingt-cinq ans par feu le baron et la baronne FRANCHETTI. On trouve là aussi un amour passionné de la nature. Qui sait combien de petits St-François d'Assise en germe sont étouffés par l'école à programmes et à examens, si loin de l' « école sereine » dont M. LOMBARDO-RADICE nous présente les fruits savoureux.

***

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE.

Das Werdende Zeitaltes paraît dès 1926 chez l'éditeur Dr Karl HOENN à Landschlatt en Suisse, avec succursales à Constance et Berlin. Elle donne désormais tous les deux mois 48 pages de texte et coûte 6 marks par an, plus 0,30 de port pour l'intérieur et 0,60 pour l'étranger. Cela correspond à francs suisses 8,25 et francs français 41,25. On ne pourra se plaindre, en comparaison, que notre revue à nous coûte trop cher !

Lors de la parution de notre dernier numéro, nous n'avions pas encore reçu le fascicule consacré au Congrès de Heidelberg. C'est un numéro double formant le 4e fascicule de 1925 (pages 97 et 160). Il est le dernier sorti des presses de l'éditeur Léopold Klotz à Gotha et coûte 2 marks. On en a fait un tirage à part sous forme de livre qu'on peut se procurer dans toutes les librairies.

L'éditeur en envoie sur demande pour être vendus à l'occasion de conférences ou d'expositions.

Il n'a pas été possible de publier dans ce compte rendu toutes les conférences de Heidelberg. Mlle ROTTEN s'en excuse en une fort belle introduction où elle rappelle le beau succès spirituel qu'a eu ce congrès. Puis dix-huit pages sont consacrées à la reproduction intégrale de la fort belle conférence de M. BAKULE : *Meine Heimschule*. Nos lecteurs qui lisent l'allemand pourront ainsi l'avoir sous les yeux avant la publication incertaine de notre traduction française. Suivent, en résumés faits par les auteurs eux-mêmes, les conférences de MM. Heinrich JACOBY, Albrecht C. MERZ, E. MARCAULT, Ad. FERRIÈRE et de Mmes HAMAIDE (d'après le Dr DECROLY) et E. SCHWARZWALD.

Ce sont là les titres indiqués au sommaire ; mais le fascicule compte encore d'autres résumés et enfin la liste complète des autres conférences avec indication de nos revues anglaise et française qui en ont reproduit l'essentiel. Mlle Gertrud PINCUS donne un compte rendu plus complet que le nôtre sur l'exposition qui, chaque jour transformée, a si magnifiquement illustré notre congrès.

Avis du Bureau International des Ecoles Nouvelles

Dès le printemps 1926, la section « Education nouvelle » du Bureau international de l'Education (rue Charles-Bonnet, 4, Genève), assume les services d'information du Bureau international des Ecoles nouvelles. Le rôle de ce dernier se borne dorénavant à assurer, comme lors de sa création en 1899, un lien d'ordre scientifique entre les Ecoles nouvelles. Le public est donc prié d'adresser à l'avenir toute demande de renseignements au B. I. E. N. en y joignant la taxe prévue, soit l'équivalent de l'affranchissement de quatre lettres pour l'étranger. Cette taxe peut être acquittée en timbres poste du pays d'où émane la demande.

LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

Cours de Vacances. — Les cours de vacances de l'Institut J.-J. Rousseau auront lieu du 2 au 14 août 1926. Inscription 50 fr. suisses. Programme sur demande : 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

***

Une Ecole pour garçons bien doués à Sloutzk près Léningrad.

Nous avons eu déjà une fois l'occasion de parler de l'Education en Russie Soviétique (1) et d'indiquer nombre d'institutions pédagogiques diverses, formant un épais réseau qui permet de répondre aux besoins d'une grande variété de types et d'aptitudes d'enfants. Nous cousacrerons aujourd'hui les lignes qui suivent à une école nouvelle des environs de Léningrad que nous avons pu visiter en 1924. Cette école ne reçoit que des garçons de l'âge scolaire (10-18 ans) bien doués pour la peinture. C'est une école (comme toutes d'ailleurs en Russie) de l'Etat et tout à fait gratuite. Pour s'y faire inscrire, l'enfant doit donc justifier d'une aptitude pour le dessin, être de provenance prolétarienne (parents paysans ou ouvriers) ou bien être orphelin. Un comité siégeant au Commissariat de l'Instruction publique se prononce sur les nombreuses demandes d'admission venant de toutes parts de la Russie et admet les élèves qui répondent aux conditions requises.

Les quarante garçons de cette Ecole présentent des types extrêmement variés, aux tempéraments souvent impétueux, dont la conduite antérieure a été signalée parfois comme très dissipée ; plusieurs d'entre eux avaient fait un long stage d'enfants vagabonds, d'autres au contraire viennent d'un coin perdu dans les steppes ; ils y vivaient tranquillement jusqu'au jour où quelque maître ayant découvert leur talent, chercha à leur donner la possibilité de se développer.

Ces quarante garçons n'ont pour tout personnel adulte que le directeur lui-même, un peintre qui ne vient que quelques heures par jour, et une vieille cuisinière.

Toutes les besognes de la vie quotidienne sont donc remplies par eux, puisqu'aucun serviteur n'est là pour les aider.

Une discipline parfaite règne, basée exclusivement sur le self-government. Le matin et une partie de l'après-midi, ils fréquentent l'école communale (I et II degré) fort bien montée d'ailleurs. A la belle saison ils passent beaucoup d'heures dans les champs et le jardin potager qui leur permet d'avoir un contact immédiat avec la nature, de s'initier aux travaux d'agriculture et enfin de compléter la ration alimentaire que l'Etat distribue à toutes les écoles et qui n'est pas toujours suffisante.

Après les classes et 1-2 heures de passe-temps libre pendant lesquelles les garçons font du sport, de la lecture ou se promènent, arrive le moment désiré, où commence pour eux une vraie fête spirituelle — les heures de peinture et de sculpture, malheureusement dans la soirée seulement.

Il est temps de dire quelques mots du directeur lui-même. Ivan Y. Mikhailow, diplômé de l'Académie des Beaux-Arts, non satisfait de ses propres études, bagage presqu'inutile, se mit à refaire par lui-même tout son apprentissage. Ayant voyagé à l'étranger, s'inspirant de ce qu'il y avait de bien et d'utile, par un grand effort de volonté il se forgea ainsi une culture artistique toute nouvelle. Après plusieurs années de ce réapprentissage il se sentit mûr pour guider des novices et les engager dans la voie qu'il avait découverte. Il fut inspecteur des classes de dessin qui existaient sous l'ancien régime. La révolution survenue et, avec la révolution, la possibilité de telles réformes, Y. Mikhailow transforma ces classes citadines en une école spéciale en la transplantant dans les environs de Léningrad, dans l'ancienne résidence des membres de la famille impériale. Pour réaliser son idée pédagogique, il lui fallait le contact avec la nature, champs et forêts, généreuses de couleurs et de formes, des rivières serpentantes. Ce n'est que dans cet entourage que l'enfant évoluera en artiste authentique.

Il est très difficile de décrire sa méthode pédagogique. En observant cette quarantaine d'enfants et d'adolescents on ne croirait guère assister à une leçon de dessin, mais bien à une activité artistique de haute tension.

L'inspiration semble envahir toutes ces têtes d'enfants. On n'aperçoit dans l'atelier ni montages en gypse qui forment l'attribut inévitable des classes de dessin ; ni têtes grecques ou romaines, ni feuilles d'acanthe insipides. En regardant les travaux de ces élèves, on aurait de la peine à trouver deux dessins semblables ; il n'y a presque pas d'imitation ; si les sujets se ressemblent parfois, ils diffèrent beaucoup plus par le caractère individuel d'interprétation, de coloris, de proportions, etc. Le directeur est l'ennemi des musées d'art pour les artistes non formés. Chacun porte en soi son propre trésor qu'il faut découvrir d'abord pour y puiser ensuite.

(1) *Semaine littéraire* de Genève, *1924, No 1615.*

Que dessinent donc ces enfants ? J'ai vu beaucoup d'illustrations, illustrations des contes populaires que tout enfant connaît et qu'il aime parce qu'il les a entendus raconter tout petit par sa mère ou sa grand'mère. Toute une muraille fut décorée, lors de ma visite, de cartons, où apparaissaient des esprits forestiers, des ondines, un « Verlioka » à un œil, chevelu et poilu vraiment menaçant, un vampire sinistre et une « tzarevna », cygne-blanc, délicieusement mélancolique. Que de fantaisie, que d'images pénétrantes, engendrées par l'âme en ébullition d'un adolescent qui a su canaliser son énergie débordante en créations artistiques. Plus loin, on voyait des compositions compliquées, exprimant symboliquement la grandeur de la révolution. La plupart de ces jeunes peintres étaient des léninistes et ils se plaisaient à représenter la victoire du nouveau régime, à faire l'apologie du type musclé et concentré de l'ouvrier aux bras nus, etc. Là encore des dessins d'une finesse extraordinaire d'un adolescent ayant parcouru pendant la révolution la moitié du globe terrestre ; s'étant épris de l'orient, il en a rapporté des souvenirs tellement vifs qu'ils semblent appartenir à un peintre Chinois. Un autre excelle dans l'art de la plus fine gravure. Un petit paysan de 12 ans évoque sur le papier ses paysages, son pays natal avec les bouleaux blancs, le blé doré, les vertes prairies. Chaque enfant a sa personnalité à lui, bien marquée, et son dessin ne ressemble pas à celui de son voisin.

Ce n'est qu'après, si j'ai bien compris, que les élèves sont amenés à peindre ce qu'ils voient devant eux, mais non point à imiter servilement, trait par trait, la nature. Tout à fait intéressants furent les croquis instantanés, après une à cinq minutes d'observation, d'un coin de terrasse, d'un tronc d'arbre, d'une croupe de cheval, d'un élève assis par terre les bras croisés, etc... Et puis autre genre : de grands portraits détaillés, des têtes saillantes aux dimensions naturelles, de belles peintures qui exprimaient des caractères humains bien sentis par l'artiste.

L'apprentissage de cette école, mené dans un esprit de spontanéité et d'individualité, avec appel constant aux forces créatrices de l'enfant et de l'adolescent, aiguisement des facultés d'observation et découverte des caractères essentiels des objets et des phénomènes amène le jeune artiste à une maturité artistique bien avant ses contemporains d'autres écoles. Suivant de près le principe des écoles nouvelles de Russie de se mêler le plus possible à la vie collective d'autres écoles et d'autres enfants, nos jeunes peintres font de fréquentes visites et ils y apportent leur savoir. Telle école, par exemple, organise un spectacle, invite les élèves de l'école en question pour lui peindre des décors voici un exemple plus intéressant encore : la direction du « Théâtre des jeunes spectateurs » à Léningrad institution des plus intéressantes pour la pédagogie en méritant monographie spéciale s'adresse aux élèves de l'école de Sloutzk avec la demande de leur présenter l'esquisse des décors et des costumes pour une pièce qui va être jouée. Les élèves se tirent parfaitement d'affaire et c'est d'après leurs esquisses que des milliers d'enfants de Léningrad ont admiré, les représentations des contes enfantins, des marionnettes, etc.

Cette école mérite de grands éloges ; elle pèche cependant par la trop grande intensité qui caractérise le travail de ces élèves et qui menace à la longue d'user trop vite les réserves spirituelles de ces enfants bien doués.

Hélène BUTIPOFF.

AVIS

Nous prions nos lecteurs d'excuser le retard de ce numéro. Alors que le manuscrit était prêt à partir, le 25 mars, M. Julien, à Albi, nous a informés brusquement qu'il liquidait son entreprise. Nous le remercions ici de son bon travail, accompli avec conscience.

Dorénavant nous avons confié la composition de notre revue à l'Imprimerie Charentaise à Angoulême et nous formons le vœu qu'elle et nous-mêmes soyons réciproquement satisfaits les uns des autres. La qualité de notre revue ne baissera pas et la quantité augmentera.

L'ADMINISTRATION.

Aux anciens abonnés qui n'auront pas payé leur abonnement huit jours après réception de ce fascicule, nous prendrons la liberté d'envoyer un remboursement postal augmenté des frais de recouvrement.

Aux nouveaux abonnés, nous rappelons que tout abonnement court du 1 janvier au 31 décembre. Ceux qui s'abonnent en cours d'année recevront les numéros parus depuis janvier.

L'ADMINISTRATION.

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE
Marcel FERRASSE
R. C. n° 380 — 32, Boul. Jeu-de-Paume, MONTPELLIER — Téléphone 12-84
Fournitures Scolaires - Cahiers Ecoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite
Traite de gré à gré avec les Municipalités

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

ÉCOLE NOUVELLE
"LA CHATAIGNERAIE"
sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

MAISON DES ENFANTS
DU
DOMAINE DE L'ETOILE
NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

FONDÉE EN 1920

Dans un Domaine de 10 hectares, à 200 m. d'altitude ayant vue sur la mer et les montagnes, nous nous efforçons de réaliser, chaque jour plus complètement, l'Ecole active familiale. — La vie en plein air, la cure solaire, la gymnastique rythmique, l'alimentation très surveillée, le travail en harmonie avec la nature (jardinage, poules, chèvres, abeilles); les travaux manuels éducatifs (menuiserie, tissage, couture, cuisine, soins du ménage, travaux d'art); le développement intellectuel par des méthodes individuelles; l'absence la plus complète possible de dogmatisme ; l'esprit international et fraternel :

Telles sont nos orientations dominantes.

Nous recevons les enfants à partir de 4 ans.

Renseignements

Références sur demande

Ecole de l'Ile de France
Fondée en 1901 à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
[Seine-et-Oise]

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Internat pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois spirituelles. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 °/o en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 °/o
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE

DRAP D'ELBEUF

au Détail à Prix de Fabrique

COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.

VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs
Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Toilerie, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur
ENVOYÉS GRATIS et FRANCO
sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.
Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.
Demandez échantillons de nos **Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique »** (Bté, Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits

Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.

Écrire Établ^ts **" LA MONDIALE "**
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à **ELBEUF** (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres

Imp. du C. n. 2437

ÉDITIONS ADYAR
4, Square Rapp, PARIS (VIIe Arrt)

Demandez notre Catalogue

ÉCOLE DE L'ODENWALD
Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr. 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5 —

La loi du progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr 15.—

Transformons l'Ecole, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—).

L'Education dans la Famille. IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50

L'Ecole active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition, en 1 volume, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'Ecole active, Editions Forum, Genève, 1924..... Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

(1) *Les prix sont indiqués en francs suisses*

(Ces ouvrages sont en vente à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

A New Magazine

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUATERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Revue trimestrielle sur les tendances nouvelles en éducation

Chaque numéro du journal a pour sujet principal une question spéciale d'éducation.

1924 : Avril, *Instruction individuelle.* — Juillet, *Le Projet.* — Octobre, *L'Education nouvelle en Europe.*

1925 : Janvier, *L'Education avant l'école.* — Avril, *Education et entente internationale.* — Juillet, *Etudes sociales* Octobre, *Etude du nouvel enfant.*

Outre les articles principaux, il y a des rubriques spéciales comprenant : Nouvelles d'écoles, Nouvelles et commentaires. Communications de l'étranger, Revue de Livres, Résumés d'articles de journaux.

Publiée par THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C.

Prix de l'abonnement, y compris le titre de membre de l'Association : dollars, 2 par an.

Numéro spécimen à 50 cent., sera envoyé sur demande.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER

André DELPEUCH, éditeur, 51, rue de Babylone, PARIS. — Chèques postaux 496-89

LÉON TOLSTOÏ

MÉMOIRE A BOULGAKOF SUR L'ÉDUCATION

Traduit du russe par SONIA LORIÉ
et précédé d'une étude sur l'œuvre éducative de TOLSTOÏ par L. Charles BAUDOUIN
avec un portrait inédit de TOLSTOÏ gravé sur bois par JORIS MINNE

Un volume grand in-16 jésus. Prix. . . . . 3 frs, *franco.*

LES CAHIERS ANONYMES II

—: L'ACCORD CONJUGAL :—

Le Sens conjugal. — L'éducation conjugale. — L'amour conjugal. — La Fidélité. — La Jalousie. — Le Caractère. — Les Enfants. — Le Féminisme et le Mariage. — Le Contrat conjugal.

Un volume in-8 couronne. Prix. . . . . 6 frs, *franco*

Institut Monnier

CAMPAGNE
« LES GRANDS ARBRES »
Pont-Céard près VERSOIX
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*

S. A. IMP. CHARENTAISE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Editorial.
E. DELAUNAY : *L'Effort pédagogique russe,* I.
A. PHILIPPI VAN REESEMA : *Les Précurseurs de Mme Montessori,* I.
Anne ODERFELD : *Enquête sur le Matériel Auto-Educateur.*
Nouvelles diverses.
Chronique française.
Livres et Revues.
Bureau international d'Education.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. JUILLET 1926 N° 21.

Prix du Numéro : *en France,* **3 frs français ;** *à l'étranger,* **1 fr. 25 or**

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER. 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Pour toute demande de renseignements, s'adresser au Bureau international d'Education, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève,

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* »]

Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points, organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles

5me Année. -- N° 21 Juillet 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

COMITE DE REDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.
Secrétaire · Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Fr. or 3.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 1 dollar 20 c. 4 shillings 8 d ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Fr. or 0.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : 1.25 suisse, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent. — S'inscrire au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697 92 — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — *Chèque postal* : Paris 512, 95.

Éditorial

Comme nous l'avons annoncé, le Bureau international d'Education, à Genève, a absorbé le département des « affaires extérieures » du Bureau international des Ecoles nouvelles. Celui-ci ne conserve que ses activités intérieures, c'est-à-dire les rapports directs avec les Ecoles dont il centralise la documentation. A vrai dire, c'est là et ce fut, dès le début, son rôle essentiel. « Le B. I. E. N., dit son statut fondamental, qui date de 1899, a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir. » Mais, d'année en année plus nombreuses, des demandes de renseignements affluaient du dehors. Leur nombre s'est bientôt trouvé disproportionné avec les ressources en temps et en argent dont disposait le directeur du B. I. E. N. Il y répondait, mais c'était au détriment de son activité scientifique. Le travail en surface nuisait au travail en profondeur. Pourtant cette propagande continue à rendre des services non pas seulement aux Ecoles nouvelles, mais à la cause même de l'éducation nouvelle et à sa diffusion dans le monde. Il ne nous appartient pas de rappeler combien de milliers de personnes ont aperçu, par les lettres et articles du B. I. E. N. et par leur écho dans des conférences, dans la presse pédagogique ou quotidienne et dans les livres, l'aube de cette Ere nouvelle que nous attendons; Ere qui signifiera la fin de cette lente déformation des cerveaux et des âmes qu'est le régime des programmes et des méthodes façonnés à priori, imposés du dehors aux enfants contrairement aux exigences élémentaires de leur psychologie et de leur physiologie; Ere nouvelle où l'équilibre nerveux, la possession de soi et le bonheur de l'enfance iront de pair, préparant un monde plus sain à tous égards !

Fallait-il renoncer à cette œuvre de propagande d'une portée psychologique et sociale aussi haute ? Impossible ! — Fallait-il alors lui sacrifier l'activité de perfectionnement scientifique et pratique de l'éducation nouvelle elle-même ? C'eût été renoncer à travailler à ses progrès ! C'est alors qu'en 1923, à Montreux, Mrs B. ENSOR *et* H. BAILLIE-WEAVER, *que nous avons*

eu la douleur de perdre en mars et que tous ceux qui l'on connu, à Calais, à Montreux et ailleurs, regrettent du fond de leur cœur, vinrent au secours du B. I. E. N. En même temps qu'ils assuraient la vie à cette revue — à ses débuts tout au moins, — ils permettaient d'augmenter le personnel du B. I. E. N. La double activité, en surface et en profondeur, fut reprise avec un élan nouveau.

Mais nous comptions sans l'imprévu : le nombre des demandes de renseignements continuait à croître, les ressources trouvées touchaient à leur terme. Nouvelle crise en perspective. Aujourd'hui celle-ci est partiellement résolue : la section d'Education nouvelle du B. I. E. reprend des mains du B. I. E. N. le service des informations. L'avenir montrera si les ressources de notre Ligue permettront de poursuivre aussi le travail scientifique et technique auquel voudrait pouvoir se consacrer tout à fait le directeur du B. I. E. N. C'est de ces ressources et de leur quantité que dépendra l'importance des publications en cours de rédaction. Il n'est pas possible à un homme de faire œuvre de savant, de chercheur et d'écrivain, lorsqu'il a à assurer une correspondance qui, en mars encore, se maintenait au chiffre moyen de 75 lettres, cartes et envois d'imprimés par semaine, et à dépouiller quelque 145 journaux et revues différents; — sans parler de la rédaction de cette revue et des difficultés que causent les différences de langues ! Ni les moyens matériels limités, ni même la santé n'y suffiraient à la longue. Et voilà pourquoi les progrès de notre Ligue, les progrès de notre revue ont une répercussion directe sur la qualité même au travail accompli en faveur de l'Education nouvelle. Voilà pourquoi aussi notre nouvelle circulaire porte ces mots :

« Abonnez-vous et demandez à vos amis de s'abonner. *Vous serez ainsi les collaborateurs d'une des œuvres les plus belles qu'il soit possible de concevoir :* la rénovation de l'humanité par une éducation fondée sur la science et sur le bon sens. »

*
* *

Au mois d'avril, le rédacteur en chef de cette revue s'est rendu à Rome et à Milan. Pour des motifs qui ne sont pas encore éclaircis, le Ministère des Finances d'Italie a prié, en date du 6 avril, le comité d'organisation de surseoir à la convocation du IVe Congrès international d'Education morale. Beaucoup de congressistes étaient déjà en route. M. Francesco ORESTANO, *président, a mis toute sa diligence et toute sa bonne grâce à aplanir les difficultés ainsi survenues. Il convient de l'en remercier. « Il est plus laborieux de renvoyer un congrès que de l'organiser », nous confessait-il. On a choisi les dates du 28 septembre au 2 octobre. Le 4 octobre a lieu la commémoration solennelle du VIe centenaire de la mort de Saint François d'Assise. Souhaitons que, cette fois-ci, le congrès ne rencontre pas sur sa route de nouveaux obstacles.*

A peine débarqué à Rome, M. Ad. FERRIÈRE *a eu la surprise de voir arriver M.* Alfredo SARAZ, *inspecteur général au Ministère de l'Instruction publique et rédacteur de la revue* La Tecnica Scolastica, *l'informant que S. E. le Ministre* FEDELE *l'avait chargé de se mettre à sa disposition pour visiter des écoles publiques à Rome. Le peu de temps dont disposait M.* FERRIÈRE *ne lui a permis de visiter que deux institutions officielles à Rome : l'école primaire « Lante delle Rovere » et l'Ecole de Plein Air des Thermes de Titus près du Colisée. La Municipalité de Rome lui accorda aimablement l'autorisation de visiter l'école « Regina Elena » à la rue des Pouilles. Il y fut reçu de la façon la plus gracieuse par la directrice, Mlle* Maria Pia D'ORMEA *et par la très remarquable institutrice chargée de la classe expérimentale, Mlle* POVEGLIANO-LORENZETTO. *M.* LOMBARDO-RADICE, *professeur à l'Ecole normale supérieure de Rome, ancien directeur de l'Enseignement primaire, auteur principal de la nouvelle loi scolaire, dite loi* GENTILE, *et rédacteur de la revue* L'Educazione nazionale, *avait réuni à l'Ecole « Regina Elena » plusieurs de ses élèves voués aux recherches d'éducation nouvelle et d'école active; la réception prit ainsi les allures d'une vraie fête de famille — de famille spirituelle ! — En outre, visite de classes enfantines, organisées en marge de l'Œuvre nationale Montessori, mais selon le même principe, par un comité que préside avec une intelligence et un dévouement parfaits Mlle* SANTOLIQUIDO; *visite de la « Colonie des jeunes travailleurs » de M.* David LEVI-MORENOS, *dont nous avons parlé dans notre N° 19 ; visite à de nombreuses écoles éparpillées dans la Campagne de Rome et jusque dans les Monts Sabins et faisant partie d'une œuvre immense et louable contre l'analphabétisme. Quelques-uns de ces habitants du Latium sont*

nomades; d'autres vivent dans les forêts, dans des chaumières en forme de huttes de sauvages et n'ayant qu'une porte basse. Et quelle surprise de trouver, si loin en apparence de toute civilisation, les jeux Decroly-Descoeudres, introduits par une ancienne élève de l'Institut J-J. Rousseau ! Cette œuvre immense, qui compte plus de mille écoles, a eu pour initiateur feu le poète Giovanni CENA *et a pour soutien un homme admirable de foi et de dévouement, M.* Alessandro MARCUCCI.

A Milan : une matinée passée avec Mme MONTESSORI *qui a permis à l'un de ses plus anciens admirateurs de comprendre de façon infiniment plus pénétrante sa pensée intime et son esprit éminemment constructif; une autre matinée consacrée à la* Scuola rinnovata *de la Ghisolfa et à son active et ingénieuse fondatrice et directrice, Mme* Giuseppina PIZZIGONI. *Spontanément, M.* Attilio FIORI, *directeur central des Ecoles élémentaires de Milan, a promené ses hôtes dans des écoles publiques, en particulier à l'Ecole de Plein Air établie sur un immense terrain qui servait jadis aux courses de chevaux; elle est dirigée avec un grand souci de perfection par M.* Carlo QUARONI. *Enfin visite à l'école pratique agricole féminine de Niguarda, destinée aux institutrices et placée sous la direction de Mme* Aurélia JOSZ.

Tant d'institutions remarquables méritent d'être mieux connues. Il y a là des efforts — jusque dans les écoles publiques et surtout dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique — qui sont orientés directement vers l'éducation nouvelle telle que nous la concevons. En général l'enseignement collectif occupe encore une place trop considérable. Mais il y a des exceptions notables et partout passe un souffle de renouveau dont, à l'étranger, on ne se doute peut-être point assez. Voilà pourquoi nous projetons de consacrer notre fascicule de novembre à l'Italie. Ce ne sera certes par le moins captivant ni le moins instructif.

LA RÉDACTION

*
* *

Errata. — *Notre N° 20 a été daté par erreur d'avril; c'est* MAI *qu'il faut lire. — Un lapsus a donné à Mlle Antipoff (p. 72) le nom de Butipoff; nous lui présentons ici nos excuses. — L'avis de la page 70 avait pour but de diriger les demandes de renseignements vers le B. I. E. et non vers le B. I. E. N.; on l'aura deviné.* (RÉD.)

P. S. — *Notre rédacteur est en tractations avec un éditeur pour la publication d'un ouvrage sur « La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active » qui contiendra des monographies d'écoles actives. Si les pourparlers aboutissent, on y publiera l'étude de M. Bakule sur son Ecole-Foyer de Prague et celle de Madame Boschetti--Alberti sur Muzzano, études que nous renvoyons de numéro en numéro sans trouver, liés par des promesses antérieures, la place de les publier.* (RÉD.)

L'Effort Pédagogique Russe

I. Difficulté de juger objectivement l'effort pédagogique russe.

L'effort pédagogique russe nous intéresse à un double titre : d'abord comme pouvant, ainsi que celui des Ecoles nouvelles, contribuer aux progrès de la pédagogie ; enfin, parce qu'entrepris sur une très vaste échelle et dans des conditions particulièrement difficiles, il peut, mieux que toute autre expérience, nous montrer les obstacles qui s'opposent à l'extension des méthodes de l'Ecole active.

Mais on ne peut retirer cette double leçon que d'une étude objective et impartiale de l'effort lui-même et il serait vain de chercher une telle étude sous la plume des adversaires sans scrupules ou des amis trop enthousiastes.

Les inexactitudes qui ont été publiées à ce ce propos ne s'expliquent pas seulement par la passion politique, les sympathies ou les antipathies préconçues, mais aussi par des généralisations prématurées rendues dangereuses par la diversité russe.

Un ouvrier, qui est en Russie depuis quatre ans, écrivait récemment :

« Il est très difficile de résumer une opinion sur tout ce qui concerne l'éducation en Russie,

étant donné d'abord la différence sensible des conditions, des faits et des résultats pour qui passe d'une région à l'autre, d'un village à l'autre même. Ainsi on peut bien avoir une bonne opinion si on visite la maison d'enfants d'Ouspienkoïé où une cinquantaine d'enfants de 9 à 16 ans n'apprennent pas seulement la théorie, mais le travail manuel et l'art ; ils sont bien nourris et bien logés, sous la direction d'un personnel intelligent, avec un bon programme, et d'un grand dévouement.

« Mais si on visite la maison d'enfants de Xothovo, le tableau change. Trop d'enfants, par rapport au local et aux instituteurs, local mauvais, humide, malpropre, sans électricité ni de commodité d'aucune sorte (c'est un ancien monastère), mauvais instituteurs, sans programmes, et pas d'idées, au moins d'idées modernes ! Et ces deux maisons d'enfants sont dans le même gouvernement de Moscou. Je pourrais vous citer des exemples à l'infini, exemples vécus par moi pendant quatre ans de résidence en Russie et tous du même genre. J'ai visité des écoles affreuses et constaté des faits répugnants !... et j'ai vu aussi le contraire », (*L'Insurgé*, 13 février 1926).

Lounatcharsky déclarait lui-même en 1924. « Un pédagogue américain éminent, qui visita la Russie au temps de la famine, me disait : « Vous êtes pauvres et on compte chez vous des écoles qui comptent parmi les plus mauvaises du monde entier. Mais ce qui étonne le plus, c'est que j'ai trouvé chez vous des écoles qui comptent, sans aucun doute, parmi les meilleures du monde entier ». (*L'Internationale de l'Enseignement*, décembre 1924).

Il nous paraît inutile d'insister davantage pour prouver la *diversité des écoles russes* qui n'est discutée ni par leurs adversaires, ni par leurs partisans.

II

Les buts poursuivis par le pouvoir central. La période utopique. L'effort russe.

Les hommes qui assurèrent le succès de la Révolution russe après avoir, pour la plupart, roulé à travers le monde et goûté des bagnes sibériens, ont, longtemps avant cette Révolution, rêvé d'un monde nouveau enfanté par leurs œuvres éducatives et révolutionnaires.

Zinovief fut l'un des plus généreux soutiens de l'Ecole Ferrer ; Lounatcharsky, avant d'être Commissaire du Peuple à l'Instruction publique, s'intéressa aux écoles suisses dont il parlait encore dans un discours prononcé au Congrès des Instituteurs de l'U. R. S. S. en janvier 1925.

Il est certain que, bien avant d'avoir atteint l'un des buts qu'ils se proposaient, ils avaient songé à l'autre et qu'*ils s'étaient efforcés de rechercher ce qui pouvait être bon dans la pédagogie mondiale et en particulier dans celle des Ecoles nouvelles, c'est-à-dire ce qu'ils espéraient pouvoir utiliser plus tard au profit de leur idéal communiste.*

Comme d'autre part l'influence de Tolstoï avait été grande en Russie ; comme celle de la pédagogie américaine s'était faite sentir vivement vers 1905, il en est résulté une seconde caractéristique de *la pédagogie russe :* elle *est composite et allie plus particulièrement la foi et l'enthousiasme tolstoïen au pragmatisme américain.*

Revenons-en au but poursuivi. Il est clair. Lénine, Zinovief, Lounatcharsky, etc., ont déclaré vouloir mettre l'école au service de la classe prolétarienne, c'est-à-dire du communisme. Léon Sobolef écrit : « Il est bien vrai que notre pédagogie a tiré tout le profit qu'elle a pu de l'expérience de l'école des autres pays, mais elle n'en garde pas moins son caractère original. Notre *école active* diffère de l'école active de Decroly, de Ferrière, etc., d'abord en ce qu'elle proclame hautement qu'elle est une école de lutte pour le communisme : et ensuite, en ce que c'est l'école publique de l'immense Union soviétique ». (*L'Internationale de l'Enseignement*, mai-juin-juillet 1925.)

Si nous recherchons la raison de l'éducation communiste, nous trouvons : « Toujours toute école a été une école de classe » Lénine ; « La bourgeoisie, c'est une petite caste, tandis que les ouvriers, les paysans, les travailleurs intellectuels, c'est 99 0/0 de la population de notre pays ; l'éducation de classe ne rabaisse pas l'école ». Zinovief ; « ...la classe ouvrière n'a pas de buts égoïstes, et si elle veut dominer, ce

n'est que pour supprimer toute domination ». Kroupskaïa (Mme Lénine).

Voici qui précise encore le but poursuivi : « Ce n'est pas pour transformer la classe ouvrière en classe privilégiée que le prolétariat a pris le pouvoir, c'est pour détruire toute domination de classe », écrit Kroupskaïa ; et Lounatcharsky, de son côté, déclare ; « Une révolution politique n'a aucune valeur si elle n'accroît guère le bien-être de l'humanité. Mais le bien-être en lui-même reste une absurdité, quelque chose qui apparente trop l'homme aux animaux, s'il ne mène vers un épanouissement de la vie intellectuelle, artistique, émotionnelle, s'il n'augmente le bonheur que la vie dispense à l'homme pour qu'il le donne à ses semblables ».

Avant de songer à la réalisation de ces buts éloignés, les dirigeants russes devaient se préoccuper de maintenir et de consolider le régime. De là, en partie tout au moins, leur souci de liquider l'analphabétisme des adultes pour leur offrir une littérature communiste ; de là, l'organisation des jeunes : Pionniers et Jeunesses ; enfin une grande sollicitude intéressée envers la génération qui monte.

Un sociologue français, hostile au communisme, Ch. Gide, donne un exemple de cette sollicitude intéressée envers la jeunesse :

« Le jour de la fête nationale, la circulation des voitures dans les rues est arrêtée, mais c'est pour laisser place aux autobus chargés d'enfants : chaque école a le sien.

« C'est déjà joli un enfant tout seul, embéguiné de peaux de moutons comme un petit Saint-Jean-Baptiste, mais quand il y en a cinquante entassés dans un autobus découvert, et criant, eux aussi, hurrah ! c'est un tableau vraiment réjouissant.

« A eux les meilleures loges dans les théâtres ! A eux les riches palais des marchands de Moscou expropriés ! A eux, pour les vacances, les villas des Grands-Ducs, en Crimée, au bord de la mer ». (*La Russie Soviétique* p. 51)

*
* *

B. Nicolsky, étudiant « La législation soviétique dans le domaine de l'instruction publique » (*L'Educateur*, 8 août 1925), écrit : « Dans la législation concernant l'instruction publique, comme dans tous les autres domaines, il faut distinguer deux périodes principales, qui marquent deux étapes historiques dans la Russie soviétique. Ce sont : l'époque du communisme utopique à outrance, du communisme militant, comme on l'appelle, qui embrasse les premières années (1917-20), et la période qui s'ouvre en 1921, où le sens de la réalité commence à gagner du terrain ». Le décret du 16 octobre 1918, dit-il plus loin, constituait une « maximalisation » : âge scolaire fixé de 6 à 17 ans ; enseignement obligatoire aux deux degrés ; réduction des élèves à 25 par maître. Tout cela était irréalisable, étant donnée la situation russe du moment.

Il est certain que les dirigeants russes se sont trompés dans leur appréciation des difficultés de la réalisation d'un tel programme de réformes, mais leur erreur nous semble bien moindre qu'il ne paraît à première vue. Sans doute est-ce intentionnellement qu'ils n'ont pas voulu introduire timidement de petites réformes auxquelles la masse serait restée indifférente. Au contraire, *en faisant leurs les désiderata des pédagogues les plus avancés, ils donnaient satisfaction au milieu des intellectuels et forçaient l'attention du personnel enseignant comme aussi de la masse populaire.*

Le programme primitif de réalisation comportait un enseignement gratuit, laïque et obligatoire pour les deux degrés de l'école unifiée de travail (8 à 13 ans et 13 à 17 ans). La coéducation était obligatoire aux deux degrés et un jardin d'enfants devait être rattaché à l'école de travail pour les petits de 6 à 8 ans. L'enseignement supérieur devait être également gratuit à partir de 16 ans et des facultés ouvrières devaient être créées.

Si nous examinons maintenant les réalisations effectives nous constatons :

1° L'obligation scolaire subsiste pour le premier degré, mais, dans les programmes russes de 1923, il est reconnu que « la fréquentation tombe considérablement pendant la troisième année », Cependant un effort considérable est accompli et le « Petit indicateur statistique de l'Instruction publique au Gouvernement de

Moscou » nous fournit la statistique suivante :

Elèves fréquentant les écoles du 1er et du 2e degré.

Ville de Moscou

1913/14 : 84.662 + 29.707 = 114.369 ..8 % } de la population totale
1924/25 : 108.810 + 44.160 = 152.970 .8 ½ %

Gouvernement de Moscou (partie rurale)

1913/14 : 135.731 + 7.547 = 143.278 ..7,4 % } de la population totale
1924/25 : 179.323 + 20.616 = 199.939 .10,2 %

2° L'obligation scolaire n'existe plus pour l'école de second degré. « A peine 1/20 de la population scolaire suit les cours de ces établissements, dit Lounatcharsky, et comme le régime normal est l'externat, la vie des élèves est difficile. Leur famille ne peut les aider, et l'Etat, qui doit donner des bourses, est pauvre, très pauvre ».

3° L'enseignement du second degré s'est diversifié ; il se préoccupe moins maintenant de la culture générale (enseignement polytechnique) et davantage de la culture spécialisée (enseignement technique).

4° Le régime de la coéducation a pu surmonter les grosses difficultés du début et subsiste.

5° Les jardins d'enfants, qui ne sont plus rattachés à l'école de travail, sont encore peu nombreux, mais il semble que l'on songe sérieusement à les multiplier et à perfectionner leurs méthodes. A Léningrad J. Faussek, éducatrice aussi modeste que compétente, a créé de nombreux jardins d'enfants montessoriens. Ailleurs les méthodes de Mme Montessori — notamment son enseignement de la lecture que l'on commence vers 7 ans — sont vivement combattues et d'autres méthodes : Frœbel, Lesshaft, etc., sont pratiquées.

6° L'enseignement supérieur n'est plus gratuit, mais des bourses ont été créées « pour faciliter les études aux classes prolétarienne et paysanne ».

Nous avons déjà noté la diversité de l'école russe ; comme on le voit, surtout à propos de l'école du 2e degré, elle ne tient pas seulement à la diversité des milieux et à la valeur inégale des pédagogues, elle est encore due à l'effort de recherche et d'adaptation qui se poursuit avec enthousiasme, mais pas toujours méthodiquement, en Russie.

L'enseignement professionnel, dont nous venons de faire observer le développement et la variété, se donne dans des ateliers annexés aux écoles du second degré, des écoles professionnelles d'usines et des écoles professionnelles rurales.

Alors que Lénine — et avec lui les dirigeants de l'U. R. S. S. — essayaient d'imposer les méthodes de Taylor, un savant sociologue russe, Mr Ermanski, combattait ces méthodes dans sa chaire d'enseignement de l'organisation du travail à l'Université de Moscou. On sait en quoi consistent les méthodes de l'ingénieur américain et les critiques qui y sont adressées : Taylor veut augmenter la production par l'augmentation de *l'intensité* de l'effort de l'ouvrier et la suppression des mouvements inutiles, mais l'expérience a prouvé que des mouvements irrationnels et complexes qui peuvent être inutiles au travail sont nécessaires à l'organisme et que l'emploi du système Taylor aboutit à une usure prématurée de la machine humaine.

« M. Ermansky — dit J. M. Lahy — qui défend en cela la théorie de l'organisation vraiment scientifique, veut augmenter le rendement industriel par l'augmentation de la *productivité*, c'est-à-dire par un ensemble de mesures d'ordre technique, physiologique et psychologique, qui tendent à mettre chaque travailleur à sa place, donc sélection préalable ; à lui donner les moyens de travailler vraiment, donc aménament hygiénique des locaux, études des meilleurs gestes, limitation de la fatigue, etc. ».

Tous ne furent pas aussi heureux que M. Ermansky, mais les persécutions dont certains ont eu à se plaindre semblent devoir être imputées bien plutôt à quelques autorités locales qu'au pouvoir central.

*
* *

Par suite du changement profond apporté au rôle et aux tâches des instituteurs russes, leur préparation nécessitait un double effort : la formation de nouveaux maîtres, la rééducation des vieux instituteurs.

La préparation des nouveaux maîtres se fait dans des technicums pédagogiques où l'on peut entrer entre 15 et 23 ans, après 2 ans de 2e degré.

La durée des études est de 4 années :

1re et 2e année : Cours généraux

3e et 4e année : Spécialisation { Enseig^t pré-scolaire / d° primaire / d° aux adultes

En 3e et 4e année on étudie aussi l'économie politique et sociale, la théorie de l'évolution, la littérature contemporaine, l'histoire de la pédagogie et la théorie générale de l'organisation scolaire.

Les études de la section d'enseignement aux adultes ont huit heures d'enseignement politique par semaine. Cet enseignement est réduit à quatre heures par semaine dans les autres sections.

En 1924-25, dans le gouvernement de Moscou, 6 techniciens groupaient 1546 élèves.

La rééducation du personnel se fait au moyen de cours spéciaux de vacances et de conférences mensuelles. Plus de la moitié du personnel — la totalité à Léningrad — a passé à ces cours.

Le Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement donne des cours par correspondance.

Des revues pédagogiques sont publiées par le Syndicat, le Narkompross, etc. ; la direction de plusieurs de ces revues a sollicité la collaboration des pédagogues étrangers (Decroly, Ferrière, etc.).

Enfin il existe 22 écoles expérimentales en Russie. Elles ont toutes des programmes différents et des objets différents, mais elles sont placées, intentionnellement, dans les mêmes conditions matérielles que les écoles ordinaires. Sans doute dans le choix des directeurs et des maîtres de ces écoles a-t-on parfois tenu compte des opinions politiques autant que de la valeur pédagogique et n'ont-elles pas donné tous les résultats qu'on pouvait espérer. Nous reviendrons sur ce sujet à propos des programmes et des méthodes.

Quoi qu'il en soit et bien que dans la masse l'instituteur russe n'ait pas dépouillé le vieil homme, malgré qu'il n'ait pas abandonné l'idée qu'il n'est « qu'un spécialiste chargé d'instruire les enfants », un vif désir de s'instruire se remarque dans le corps enseignant russe. Le développement pris par les revues pédagogiques et l'enthousiasme avec lequel les instituteurs discutent, lors de leurs réunions mensuelles, en témoignent suffisamment.

A côté de l'école, les Russes se sont efforcés d'organiser la jeunesse en lui donnant un idéal.

« Les jeunes enfants qui, à neuf ou dix ans, en sont jugés dignes, sont admis dans l'organisation des « Pionniers Communistes ». Ces associations ont beaucoup de ressemblance de « formes » avec les « boy-scouts » ; mais l'idéal en diffère sensiblement. Les pionniers forment une sorte de corps d'élite de la jeunesse ; ils ont leur honneur qu'il ne faut pas compromettre ; un insigne spécial — le foulard rouge — un salut et un hymne particulier. Ils aiment la vie au grand air, font de longues promenades — qui sont pour eux des excursions d'étude ; — ils vont, durant les vacances, camper dans les villages et travaillent avec les paysans. Partout ils tâchent de se rendre utiles.

« Les *Pionniers* peuvent, vers 16 ans, être admis dans les *Jeunesses Communistes*, où ils continuent leur éducation sociale et politique.

« Pionniers et Jeunesses Communistes sont des organisations libres de la jeunesse. Mais ce sont des corps choisis auxquels n'adhère pas qui veut. Et, dans l'école même, le désir d'y être admis ou la menace d'en être exclu sont un puissant moyen de moralité et de discipline. » (C. Freinet)

⁂

Pour bien apprécier l'effort russe, il ne faut pas oublier les conditions difficiles dans lesquelles il s'est poursuivi. Il faut songer à la guerre civile et à la famine. Il faut tenir compte du nombre insuffisant des écoles, de l'outillage, des instituteurs ; de la multiplicité des besognes extra-scolaires que l'on a demandées à ces derniers. Mais les obstacles les plus sérieux paraissent être venus des pouvoirs locaux et de l'insuffisance de certains maîtres, comme aussi de la situation difficile de ces derniers.

Il ne faut pas oublier qu'au village russe, l'instituteur qui était généralement le seul intellectuel, qui n'avait qu'un maigre salaire, parfois payé en retard, devait souvent prendre parti entre des pouvoirs locaux routiniers, mais qu'il avait presque toujours intérêt à ménager, et les pouvoirs centraux.

Un bref extrait du discours prononcé par Lounatcharsky au Congrès des Instituteurs de l'U. R. S. S. en Janvier 1925 montre bien quelques-uns des obstacles auxquels s'est heurté l'effort pédagogique russe :

« Les enfants n'ont pas de livres, mais dans les dépôts de l'Etat et des départements, il y en a 23 millions, nombre suffisant pour que tous nos enfants en aient ; mais ces livres restent dans les dépôts et ne parviennent pas à leur destination ; et ce sont les livres nouveaux, étudiés par le conseil scientifique de l'Etat tandis que, sur place, le maître n'a que les anciens ne répondant pas du tout aux besoins des nouveaux programmes...

« Dans l'enseignement même, il y a eu beaucoup de déviations : notre paysan, lourd de préjugés, de superstitions, ne comprend pas la nouvelle école ; c'est parce que l'on n'y enseigne pas encore comme nous le voudrions : il faut que, par l'intermédiaire de son enfant, il reçoive toute une série d'indications précieuses et nécessaires à son travail (comme en Suisse) et alors, il la comprendra et la respectera. »

En résumé, l'effort pédagogique russe si intense et cependant si loin encore d'avoir atteint les buts que s'étaient proposés les révolutionnaires russes, nous montre, une fois de plus, que la routine des parents et la routine des maîtres constituent les plus sérieux obstacles aux progrès pédagogiques.

Il ne nous reste plus, pour avoir une vue à peu près complète de l'effort russe, qu'à étudier celui de l'élite, c'est-à-dire les programmes et les méthodes de l'instruction publique en Russie, ainsi que les travaux de quelques pédagogues.

(à suivre) E. DELAUNAY.

Les Précurseurs de Mme Montessori

I.

Le grand enthousiasme qu'a suscité partout le travail de Mme Montessori trouve son explication dans son « principe de liberté ». C'est en détachant l'école de son ancienne routine, en fixant l'attention sur les multiples forces latentes qui sommeillent dans l'enfant et qui pourraient, par un travail indépendant et exactement adapté, se révéler spontanément et être développées ensuite, qu'elle a préparé le mouvement universel de l'école active.

Ce principe de liberté a cependant causé bien souvent durant les premières années d'application de la méthode Montessori, tant à l'étranger qu'en Hollande, des désillusions chez les directrices, comme aussi du désordre et de la fainéantise chez les enfants. Ceux qui ont suivi de près le mouvement savent comment, vers 1920, Mme Montessori a commencé à décrire plus exactement son principe de liberté (1).

Il est apparu de plus en plus qu'il s'agissait bien plutôt d'un principe d'ordre et de discipline. Celui-ci a eu sans doute une bonne influence dans les écoles trop libres et a rendu possibles de grands progrès dans l'application de la méthode ; mais il a aussi été cause d'un facteur que Mme Prins-Werker a qualifié de « dictature Montessori » (1) ; Mme Montessori voulait en effet limiter le travail et le jeu de l'enfant au seul matériel que fournit sa méthode, de sorte que l'enfant ne demeurerait « libre » qu'entouré de ces murs étroits. En voici la raison : Mme Montessori croit avoir établi expérimentalement que ce matériel représente ce dont l'enfant a besoin à un certain âge et à un moment donné.

L'évolution de ce principe rigide et nos observations dans plusieurs écoles où le matériel est employé à l'heure actuelle, nous a fait douter (2) que ce soit là vraiment tout ce dont le jeune enfant a besoin dans ce domaine. En outre il nous paraît vraisemblable que la condition morale des enfants du quartier San Lorenzo à

(1) Voir Cours et Conférences à Londres et à Amsterdam.

(1) Montessori Opvoeding, Année 3, p. 58. (Judels, Delft.) Voir Prof. GUNNING : Het Kind, 1 mai 1920. (Ploegsma, Zeist)

(2) Voir aussi Ed. CLAPARÈDE : *Psychologie de l'Enfant*, (Genève, Kundig, 1916.)

Rome doit être différente de celle de nos enfants hollandais des écoles maternelles (1). La question : quelle est la valeur de ce matériel si l'enfant ne le désire pas spontanément et s'il est forcé indirectement (avec plus ou moins de succès) à s'en servir faute de choix, nous a amenés à étudier exactement le principe et le développement de ce matériel (2). Plusieurs brochures ont traité ce sujet (3), mais pour en obtenir une idée bien fondée, il faut plus d'espace que n'en peut offrir une revue, et nous renvoyons donc le lecteur à une étude plus détaillée (4).

Le mouvement qui vise à une éducation spéciale des sens et des facultés a passé presqu'inaperçu dans notre pays. Bien que certains détails de ces méthodes aient pénétré dans l'Enseignement spécial et que divers articles et brochures (5) aient paru sur ce sujet, il ne peut être question d'application systématique jusqu'au moment où la méthode Montessori eut mis cet enseignement en relief.

A l'étranger, ce mouvement (6) a pris un essor beaucoup plus grand et à l'heure actuelle il existe des instituts où l'on travaille dans ce sens.

Le Dr Bourneville, médecin-directeur renommé des instituts de Bicêtre a publié sous le titre de : « Bibliothèque d'éducation spéciale » les principales œuvres françaises relatives autraitement des arriérés depuis 1773, soit celles d'Itard, de Séguin et de Bourneville (1).

Mme Montessori éprouve une grande admiration pour l'œuvre d'Itard et de Séguin ; elle a fait visite à Bourneville et a fait son possible pour introduire et propager ces méthodes en Italie (2).

*
* *

Itard, comme Séguin, partait d'une certaine conception philosophique (3). Il croyait voir dans le sauvage de l'Aveyron un être primitif qu'il pourrait éduquer (4) et il attribuait l'état déplorable de ce garçon à son isolement et au défaut de civilisation. La grande influence qu'a eue la description d'Itard, malgré l'échec de son entreprise, fut bien la franchise avec laquelle il raconte son expérience. Le sauvage cependant est toujours resté une énigme pour lui et si, d'une part, il s'étonnait des progrès de son développement, d'autre part il le voyait dans l'impossibilité d'avancer d'un seul pas par lui-même. Il ne se doutait pas que l'enseignement aux arriérés peut se faire bien autrement que par des exercices abstraits et monotones qui dégoutent l'enfant. Finalement Itard renonça à ses efforts et consacra le reste de sa vie à l'éducation des sourds-muets. Après avoir fait la connaissance de Séguin, il a espéré que celui-ci continuerait ses études sur le traitement des arriérés.

L'œuvre du Dr E. Séguin (5) diffère à plus d'un égard de celle d'Itard ; par sa conception

(1) Voir la description de ce quartier par le professeur NICEFORO dans *Les classes pauvres et le génie de l'argot* (Paris, Giard et E. Brière, 1905).

(2) Prof. GUNNING, Het Kind, 1 mai 1920. (Ploegsma, Zeist)

(3) Voir BOYD : *From Locke to Montessori*, et Montessori Opvoeding, 3me année, p. 59 et autres articles.

(4) Mme PHILIPPI VAN REESEMA : *L'histoire de l'orthopédie mentale* (à paraître chez J. Ploegsma, Zeist).

(5) Het Kind, 1 mai 1920. (Ploegsma, Zeist). — J. de GRAAFF, Paed. Tydschrift, v. h. Christelyk Onderwys, mars 1920. — VAN KOETSVELD, *Het idiotisme en de idiotenschool*, livre dans lequel sont mentionnés presque tous les matériaux. — G. J. VOS : *Une visite à Bourneville et à Binet*. Tydschrift Biutengenoon onderwys, 1913. — SCHUYT en VAN RIET, Tydschrift Biutengenoon onderwys, janvier 1922.

(6) Dr S. KRENBERGER : *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode* (Wien, Graeser, 1922). — Dr W. E. FERNALD : *History of the treatment of Feeble minded*. (Boston). — Dr M. ROYER : *L'assistance des enfants anormaux*. — A. BINET : *Les enfants anormaux*.

(1) Voir *De Methode Montessori* page 32. — *Compte-rendu du service de Bicêtre*, 1901 : « L'an dernier Mme MONTESSORI a suivi assidûment notre service pendant plusieurs semaines ».

(2) *La Policlinique*, 25 mai 1902 : « Bientôt, sous la présidence de BONFIGLI lui-même, se fonde une Ligue nationale pour la protection de l'enfance anormale. Un médecin, la Dsse Montessori, paie de sa personne et va de ville en ville donner des conférences pour faire connaître la raison d'être de la Ligue ».

(3) ITARD : *Rapport et Mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron*. — *L'idiotie et la Surdi-Mudité*. (Paris, Progrès Médical, F. Alcan).

(4) Pour ses matériels, voir le tableau dans le numéro suivant.

(5) Dr E. SÉGUIN, 1812-1883 : *Traitement moral, Hygiène et Éducation des Idiots et des autres Arriérés (1846)*. — (Paris, Alcan, 1906). — Ce travail fut revisé par lui en 1866 et édité en Amérique sous le nom : *Idiocy and its treatment by the physiological method*, duquel parût une traduction allemande en 1912 par Dr S. KRENBERGER, avec une préface de Dr H. GODDARD (Wien. Graeser).

philosophique il était disciple de Saint-Simon, l'auteur du « Nouveau Christianisme ».

Le Dr Goddard en Amérique (Vineland) le nomme : « le père de tous les efforts modernes en faveur du traitement des idiots ».

Sa foi dans la possibilité d'éduquer des idiots fit naître un mouvement puissant. Il quitta la France cependant et s'établit en Amérique où il prit successivement la direction de quelques instituts renommés (1). Sa méthode consiste dans l'exercice des différentes facultés par des procédés systématiques et un matériel spécial (2). Il juge ce mode de traitement excellent non seulement pour les arriérés, mais aussi pour les enfants normaux. L'ancien mode d'enseignement lui semble très mauvais en ce sens qu'il obligeait les enfants pendant quinze années à laisser inutilisées leurs facultés, au lieu de les élever à un travail productif. Il termine son ouvrage par ces paroles : « Le dressage de la mémoire ne suffit plus au monde ; peut-être que le traitement des idiots dessillera les yeux et sera le début d'une révision universelle de l'éducation, c'est-à-dire d'une éducation physiologique du genre humain. » Séguin a exercé une grande influence et actuellement certaines applications de son matériel sont partout en usage. Après sa mort sa veuve a continué durant plusieurs années son école près de New-York, et de nombreux visiteurs essayèrent ensuite d'introduire la méthode Séguin dans leur pays. Le Dr Goddard écrit : « C'était une personnalité extraordinaire ; il obtint des résultats auxquels d'autres, il est vrai, ne parvinrent pas au même degré ; mais une nouvelle aspiration était née et la création d'asiles pour enfants idiots était garantie, bien que la méthode fût parfois modifiée. »

*
* *

En France, le travail commencé par Séguin fut continué par le Dr Bourneville. Celui-ci nous est décrit comme une nature apostolique (3) possédant une force prête à braver les plus grandes difficultés. Il commença en 1879 son travail à Bicêtre où la situation était très mauvaise et accomplit ses réformes en 1892. Les asiles comptaient plusieurs divisions : celle des idiots inéduquables, ne réclamant que des soins corporels, et celle des éduquables. Quand ces derniers ne savaient encore ni marcher ni parler, ils fréquentaient d'abord la « petite école » où ils étaient éduqués par une gymnastique et des exercices sensoriels spéciaux. C'est dans cette division là qu'on employait le fameux matériel reproduit dans les rapports (1). Une fois capables de marcher, de parler, de se tirer d'affaire, ils étaient envoyés dans une autre petite école, où on leur donnait un enseignement primaire individuel et où ils passaient une grande partie de la journée à travailler dans le jardin ou dans les ateliers. Bien davantage que ses précurseurs, Bourneville cherchait à mettre les enfants en contact avec la vie réelle, pour qu'un jour ils pussent quitter l'asile et occuper une place dans la société.

Aujourd'hui la méthode Séguin-Bourneville n'est plus pratiquée à Bicêtre. Cependant on peut voir encore un traitement pareil dans les asiles de Gand (2). Vers 1875, les Frères de la Charité y commencèrent à soigner les enfants idiots.

En peu de temps, le Supérieur de l'Ordre, le Père Amédie Stockmann y a fondé plusieurs asiles. Un des frères de l'hospice St Joseph à Gand a récemment écrit un livre où il décrit surtout le matériel sensoriel employé dans ces instituts (3) et qui correspond en grande partie, tout en étant plus développé, à celui de Séguin et de Bourneville. Le principe en est le même, à savoir : l'exercice des facultés au moyen d'exercices élémentaires avec un matériel spécial.

*
* *

Alfred Binet a formulé une critique tranchante (4) sur Séguin et Bourneville. Il traite

(1) Voir FERNALD.

(2) Voir le tableau dans le numéro suivant.

(3) *Bourneville*, 1840-1909. Progrès médical, 3 juin 1909.

(1) Voir le tableau dans le numéro suivant.

(2) Grand est le contraste entre cet asile des « Frères de la Charité » et l'asile moderne « St. Elizabeth » à Rixensart, (près Bruxelles), où l'on applique la méthode Decroly.

(3) *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux.* (Procureur des Frères de la Charité, 127, rue du Strop, Gand).

(4) Dans *Les enfants anormaux*, page 5, il dit à propos de SÉGUIN : « Saluez, mais ne vous arrêtez pas ».

de surfaits et d'insuffisamment contrôlés les résultats décrits par eux : « Il faudrait connaître l'évolution naturelle de l'idiotie pour apprécier exactement les services rendus par un traitement médico-pédagogique. »

Lui aussi réclame pour les anormaux, comme pour les enfants normaux, des exercices spéciaux dans les écoles. La vieille école ne donne que des mots, la nouvelle doit être basée sur l'observation et l'expérience.

Au cours de leurs recherches expérimentales sur la mensuration de l'intelligence, Binet et Simon constatèrent que les enfants ne pouvaient ni se montrer attentifs, ni se tenir tranquilles : « Nous comprîmes alors que ces enfants devaient d'abord apprendre à apprendre. »

Ils furent également frappés tous deux par un phénomène imprévu : l'enfant se montre aussi capable que l'adulte, sinon davantage, à assimiler des impressions sensorielles ; l'arriéré adulte comme l'enfant arriéré possèdent au même titre que le normal ce don remarquable de la perception sensorielle. « L'intelligence sensorielle forme donc une intelligence à part, voisine de celle de l'animal et qui ne se développe pas parallelement à l'intelligence verbale. »

Binet inventa une série d'exercices qu'il nommait : « orthopédie mentale » et par lesquels il essayait d'exercer la volonté, le jugement et l'observation (1).

Les premières épreuves (2) furent tentées dans des classes d'enfants arriérés ; le succès qu'elles obtinrent l'engagea à les faire répéter dans des classes d'enfants normaux. La mort vint arrêter Binet, mais ses collaborateurs continuèrent son œuvre et s'attachèrent aux expériences de contrôle sur lesquelles Binet avait toujours insisté.

« L'étude de ces méthodes restera forcément empirique tant qu'on n'aura pas organisé des expériences-témoins qui seules permettront une étude scientifique. »

(à suivre)

A. PHILIPPI VAN REESEMA.

(1) Voir : L'année psychologique, 1908. — *Les idées modernes sur les enfants*, page 150. — Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, février 1908, mars 1908, décembre 1912.

(2) Pour le genre des exercices, voir l'article suivant et l'article cité de G. J. VOS.

Enquête sur le Matériel Auto-Éducateur

Mlle Anne ODERFELD a exposé à la dernière Assemblée de la « Nouvelle Education » à Strasbourg, une idée qui peut avoir une grande portée : celle de chercher à « créer, centraliser et rendre accessible à tout le monde le matériel indispensable à l'enseignement concret, actif, individuel, auto-éducateur ». Un peu partout les maîtres ingénieux cherchent à collectionner et à utiliser un matériel formé d'images, de catalogues, de gravures découpées, de cartes postales. Mais que de difficultés, que de recherches nécessaires, que de temps perdu ! Les éditeurs offrent en général un matériel trop coûteux ou ne répondant pas aux besoins de la méthode individuelle. Comment créer ce matériel idéal, peu coûteux et auto-éducateur ? En quoi doit-il consister exactement ?

La Ve Assemblée de la « Nouvelle Education », convaincue de l'utilité de ce projet, s'est adressée au Bureau international d'Education à Genève, avec le vœu de le voir prendre en main la réalisation de cette idée. La première question que celui-ci adresse aux écoles nouvelles privées et aux écoles rénovées publiques est celle-ci : quelles sont celles qui, utilisant un matériel auto-éducateur individuel, désirent répondre au formulaire d'enquête du B. I. E. et participer à la mise au point d'un matériel international (seules les inscriptions, différentes pour chaque langue, devant être imprimées à part) ? Prière d'adresser les réponses au B. I. E., 4, rue Charles-Bonnet, à Genève. (*Réd.*)

*
* *

Quelles sont les difficultés qui entravent le développement de l'enseignement actif, individuel, « auto-éducateur » dans les écoles ? Est-ce la routine des maîtres, la rigidité des programmes ? Certes, mais non cela seulement. Le manque d'un matériel d'enseignement appro-

prié, voilà l'obstacle auquel se heurtent les pionniers de la réforme de l'enseignement.

Nous voyons dans certains cas qu'un maître ingénieux peut réussir à confectionner seul le matériel nécessaire, par exemple en collectionnant et utilisant des images, catalogues, gravures découpées, cartes postales, etc. Ce travail se fait dans les écoles de tous les pays dès que le maître cherche à sortir de la vieille routine et veut concrétiser et vivifier son enseignement.

Cependant les difficultés et la perte de temps occasionnées par les recherches en découragent plusieurs qui déclarent par conséquent toute réforme de l'enseignement impossible dans le cadre de l'école. D'autre part les éditeurs offrent à leurs clients un matériel qui ne correspond pas, la plupart du temps, aux besoins actuels et, si même il y a quelque chose de réellement intéressant et utile, on risque de l'ignorer, ces nouveaux essais étant éparpillés et se faisant d'une manière indépendante dans chaque pays. Enfin si, une fois sur dix, vous trouvez ce qu'il vous faut, le prix de l'objet s'oppose à une application sur une large base dans les écoles.

Il y a différentes solutions à envisager. La plus simple, semble-il, serait de s'adresser à un éditeur en lui signalant nos besoins et en le sollicitant d'éditer un matériel qui puisse les satisfaire. On pourrait même constituer un petit comité d'éducateurs qui collaboreraient avec la maison d'édition. Cela avancerait évidemment la question ; mais on ne pourrait espérer d'un éditeur qu'un essai timide, Il craindrait de faire de gros tirages et de se lancer avec élan dans un domaine nouveau. Il ferait des économies sur la qualité de l'article ou demanderait des prix trop élevés.

On ne peut donc espérer obtenir de cette manière un matériel qui puisse pénétrer partout et accélérer vivement la transformation des méthodes d'enseignement.

Je crois qu'il y a *possibilité*, et *nécessité*, de créer un matériel d'enseignement *international* avec la collaboration des éducateurs de tous les pays qui apporteraient, d'une part, le *fruit de leurs essais* et *expériences* et, d'autre part, faciliteraient un *écoulement large* du produit.

Je citerai à titre d'exemple ce que pourrait faire la collaboration pour la confection d'un matériel approprié à l'étude de la géographie. Les expériences ont démontré que, pour cette branche de l'enseignement, on a besoin de nombreuses collections d'images (semblables à des cartes postales ou à des feuilles à découper). L'enfant peu utiliser ces gravures pour un jeu d'identification et de classement et aussi les placer sur des feuillets, y joindre des descriptions, comparaisons, déductions, bref faire son petit travail personnel, individuel, constructif.

Pourrait-on mieux réaliser ce genre de matériel qu'en s'adressant aux éducateurs de chaque pays, aux pionniers de la méthode active qui ont fait des essais eux-mêmes, et en leur demandant de s'entendre sur place avec une maison d'édition capable de faire le travail pour le pays en question ? De cette manière on arriverait à créer une collection complète d'images qui serait le résultat d'une collaboration des maîtres, des enfants, des dessinateurs et d'autres travailleurs de tous pays, et serait, par conséquent, accueillie dans son ensemble par chacun, non pas comme une chose étrangère imprévue, inconnue, mais comme un travail auquel ils auraient tous sérieusement collaboré.

Pour l'enseignement de l'histoire, un matériel analogue s'impose et il y a les mêmes avantages à répartir le travail entre les différents pays.

Pour la lecture, l'écriture et le calcul, un grand travail a déjà été effectué ; il faut encore le sélectionner, le rendre plus accessible et en faire un catalogue complet.

Chaque branche d'enseignement réclame un matériel approprié. Les appareils, outils, gravures, films de cinéma, tous ces articles indispensables pour la « rénovation » de l'école devraient être étudiés par les représentants des différents pays qui examineraient les besoins existants et les moyens d'une collaboration internationale dans ce domaine. Il serait utile de développer largement une production qui ait à sa base une entente ou mieux : une collaboration des producteurs et des acheteurs, et où, par conséquent, ni risques, ni spéculations, ni falsifications ne sauraient trouver place. Les centres de production destinés à satisfaire les besoins de millions d'enfants devraient rester en contact avec les écoles où projets et modèles seraient expérimentés avant d'être reproduits, et aussi avec les ateliers de l'école où, dans certains cas, une partie de la production pourrait s'effectuer (cartonnage, travail du bois, reliure, tissage, imprimerie). Le B. I. E., en prenant cette initiative, serait certainement soutenu par ceux

qui, dans chaque pays, désirent le progrès de l'éducation et de l'enseignement.

Anne ODERFELD

*
* *

QUESTIONNAIRE

Nom de l'instituteur ou de l'institutrice. — Adresse. — Age moyen des élèves de votre classe. — Leur sexe.

S'il y a plusieurs classes, prière de répondre, séparément pour chacune d'elles.

I. — Quel est le matériel d'enseignement dont vous disposez pour l'enseignement en classe ?

Enseignement collectif.
Enseignement individuel.
Matériel servant aux démonstrations.
Matériel sensoriel et moteur.

II. — Comment vous l'êtes-vous procuré ? D'où vient-il ?

a) Acheté chez quel éditeur ?
A quel prix ?

b) Fabriqué par les maîtres ?
par les élèves ?
par des amis de l'école ?
par les parents des élèves ?

III. — Quelles lacunes avez-vous constatées dans votre matériel en essayant d'introduire en classe l'enseignement actif, individuel, auto-éducateur ?

IV. — Quel matériel jugez-vous indispensable pour la réalisation de cet enseignement ?

Prière d'indiquer séparément le matériel désirable pour chaque branche.

Adresser les réponses jusqu'à fin août 1926 au Bureau international d'Education, 4, rue Charles-Bonnet, Genève, avec mention : Enquête sur le Matériel Auto-éducateur.

Nouvelles diverses

FRANCE

Assemblée de la Nouvelle Education à Strasbourg

L'assemblée des 1, 2 et 3 avril a contribué, comme les précédentes, à semer des graines dans les cœurs et dans les esprits. Au moment où nous écrivons ces lignes, nous n'avons pas encore en mains les numéros du Bulletin de la « Nouvelle Education » contenant le résumé des conférences prononcées. Mais nous voudrions que tous ceux de nos membres, surtout Français, qui ne sont pas encore membres de la « Nouvelle Education » se les procurent. Des causeries de ce genre ne se résument pas. Mentionnons, parmi les plus captivantes, celle de M. Bastiaans, Hollandais, qui a illustré son exposé de nombreuses photographies; celle de M. René Duthil, professeur à Nancy et spécialiste du problème des tests; Miss Isabel Fry, que nous avions entendue à Heidelberg, a parlé de façon attachante de sa *Farmschool* de Wendover; enfin Mlle A. Giroud a donné les résultats de son enquête sur les réactions des enfants en présence des éducateurs, parents et maîtres.

Signalons aussi l'exposition, comme toujours l'une des grandes attractions des Assemblées. A ceux qui sont sceptiques aux belles promesses des discours, à ceux qui désirent toucher pour croire, les compositions libres, les dessins, les travaux divers, les fiches scientifiques, les produits de la Croix-Rouge de la Jeunesse ne peuvent ne pas ouvrir les yeux.

*
* *

Association française pour l'Avancement des sciences

La section de pédagogie et d'enseignement de cette importante association publie une circulaire signée de son président, notre ami, M. Paul Langevin, Professeur au Collège de France, et de ses deux secrétaires : MM. Lapierre (12, rue Trétaigne, Paris XVIIIe) et Bruneau (197, Avenue de Neuilly, à Neuilly, Seine). Nous y relevons les quelques renseignements suivants :

La Section s'efforce de créer un lien permanent entre instituteurs et professeurs ; actuellement 25 Syndicats d'instituteurs, plusieurs Bibliothèques pédagogiques d'arrondissement et plusieurs Ecoles normales y adhèrent. Le prochain congrès aura lieu à Lyon du 26 au 31 juillet 1926. A l'ordre du jour : 1° *L'Ecole unique* (dont M. Albert Chantrens, instituteur

à Territet, avait parlé en 1925 au congrès de Grenoble); 2° *L'Ecole active*. Les novateurs y feront connaître « leurs recherches, leurs expériences pour rendre l'Ecole plus vivante, mieux adaptée au milieu et au développement psychologique de l'enfant, pour donner à l'élève une plus grande part d'activité personnelle dans l'acquisition des connaissances » ; 3° *Problèmes de psychologie expérimentale appliquée à la pédagogie : a)* Recherche du mode d'acquisition de la notion de cause ; *b)* Etalonnage de tests pour la mesure de l'intelligence ; *c)* Les jeux des enfants :

« Leur choix, le rythme de leur succession ont un intérêt sociologique et psychologique évident. Nous voudrions, en déterminant, pour des pays différents, la date et l'ordre de leur apparition, l'âge des enfants qui s'y livrent, leur forme particulière (description très précise), leur nom local, leur limite géographique, éclaircir le problème de leur cause, ouvrir un jour nouveau sur le développement de l'enfant et nous mettre peut-être en mesure de les utiliser à des fins éducatives ».

4° *Monographie locales et régionales*. « Cette question intéresse d'une part ceux qui se livrent dans leur région à des recherches d'ordre scientifique, historique, géographique, d'autre part ceux qui, plus préoccupés d'applications pédagogiques, cherchent dans le cadre local les éléments d'un enseignement vivant et concret. Dans ce dernier ordre d'idées ont déjà été rédigées la monographie du *blé*, par des instituteurs d'Eure-et-Loir, celle du *pin*, par M. Jacquet, instituteur à Tabanac (Gironde), celle de l'*olivier*, par le groupe pédagogique varois, celle de la *vigne*, par M. Baqué, instituteur à Montbazin (Hérault). Cette dernière, adaptation remarquable de l'enseignement scientifique aux pays viticoles, sera publiée prochainement, et le volume du Congrès de Grenoble en donnera un extrait. D'autres monographies du même type sont à l'étude, et il est à souhaiter que nous en possédions un grand nombre. »

Citons enfin le dernier paragraphe intitulé :

ACTIVITÉ PERMANENTE DE LA SECTION. « Les travaux du Congrès durent une semaine et la valeur des questions étudiées, l'ampleur des discussions leur donnent une importance indéniable.

« Il est désirable que chaque département ou région crée un organisme permanent, subdivision territoriale de notre section, dont la caisse pourrait supporter les dépenses qu'entraîne l'envoi d'un délégué.

« Il est désirable aussi que ces foyers régionaux soient des centres d'activité permanente, organisent des conférences : ce qui se fait à Paris depuis 2 ans (conférences de MM. Fauconnet, Rabaud, Decroly, Ferrière, de Mme Elisabeth Rotten, sous le patronage du Syndicat National des Instituteurs, de la Société Française de Pédagogie, de notre Section de Pédagogie); ce qui se fait à Bordeaux sur l'initiative des instituteurs adhérents à notre section et avec le concours des professeurs de l'Université, doit pouvoir être réalisé dans toutes les grandes villes de France. »

*
* *

SUISSE

La psychologie bibliologique.

Le Dr Nicolas Roubakine a créé en 1906 à Clarens une « section de Psychologie bibliologique », affiliée à l'Institut J-J. Rousseau de Genève, et qui a aujourd'hui son siège à Lausanne (Avenue des Mousquines, 38). C'est une institution internationale, scientifique et pédagogique qui entretient aussi des liens étroits avec l'Institut international de bibliographie de Bruxelles. Le Bulletin de ce dernier institut a publié (sept-oct. 1924) un compte-rendu de l'activité de la section de 1916 à 1922.

La biblio-psychologie étudie scientifiquement le livre, sa circulation, son utilisation et son influence ; de même : la création littéraire, le phénomène de la lecture, l'action du livre sur les différents individus, sur la société, sur l'humanité. Elle comporte des applications pratiques à l'organisation scientifique des bibliothèques, des librairies, des conférences, de la vulgarisation, de la propagande des sciences, des idées, des sentiments humanitaires. Le livre est considéré avant tout comme un réactif. Pour qu'il produise ses effets, il faut qu'il y ait accord entre la psychologie du livre et celle du lecteur.

a) étude du phénomène de la lecture en Suisse et ailleurs ;

b) organisation d'enquêtes et interprétation des réponses reçues ;

c) élaboration de catalogues pour des bibliothèques d'instruction générale ;

d) appui accordé à des particuliers dans leurs études personnelles ;

e) rédaction d'ouvrage de vulgarisation scientifique et de manuels scolaires;

f) édition d'ouvrages scientifiques théoriques et de manuels de psychologie bibliologique;

g) relations avec des particuliers et des institutions travaillant dans le même domaine;

le tout, bien entendu, en utilisant les méthodes de la psychologie bibliologique.

Vaste champ d'activité, comme on le voit, mais dans lequel le manque de capitaux a été un obstacle sérieux !

*
* *

Comité du centenaire de la mort de Pestalozzi.

Pestalozzi est mort le 17 février 1827. Le Bureau central de la Société suisse d'utilité publique a constitué un comité d'action ayant pour mission de préparer des fêtes commémoratives à l'occasion de cet anniversaire. Dix-huit personnalités connues en font partie. Le 17 février 1927 ne sera pas une journée de deuil, mais un rappel enthousiaste de « celui qui, en chaque homme, voyait un frère qu'il faut aimer et servir ». Les fonds récoltés serviront, non à élever un monument de plus, mais à contribuer à l'éducation du peuple, car partout « il y a des œuvres à fonder ou des œuvres à soutenir ». L'Institut Pestalozzi au Neuhof, colonie agricole et professionnelle, ainsi que le Pestalozzianum à Zurich, archives centrales pour l'étude de Pestalozzi et Institut de recherches sur tout ce qui touche à l'histoire de l'éducation et de l'instruction, recevront leur part. Parmi les publications projetées, signalons trois ouvrages commémoratifs, l'un en allemand qu'écrira le Dr Ernest Aeppli, un autre en français par M. Albert Malche, de Genève, et un autre encore en italien, par le Dr Carlo Sganzini. La cérémonie centrale aura lieu à Brugg (Argovie), où mourut l'apôtre de l'éducation nouvelle.

*
* *

L'Union pédagogique universelle.

Cette association, lancée par M. P. de Coubertin et dont nous avons annoncé en mars la création, nous informe qu'elle tiendra une conférence à Lausanne du 14 au 18 septembre. Inscription 5 fr. suisses à adresser au Cabinet du Syndic, Hôtel de Ville, Lausanne. — Le B. I. E. y sera représenté et nous espérons, après cette réunion, pouvoir indiquer plus nettement à nos lecteurs les buts et moyens d'action de ce nouvel organisme.

*
* *

36e cours normal suisse de travaux manuels et d'école active à Coire.

Ce cours aura lieu du 11 juillet au 7 août et comprendra six divisions : école active, 1er, 2e et 3e degré, cartonnage, menuiserie, travail sur fer. M. Albert Rochat, rédacteur du *Bulletin* souligne, le 10 avril, que : « la place importante faite à l'école active au degré supérieur montre assez que peu à peu se constitue une méthode sur laquelle viendront sans doute se greffer des procédés propres à augmenter le rendement de notre travail. » Les cours du 1er et du 2e degré sont donnés par Mme Delaramure et par M. Laravoire, tous deux de Genève. Ce cours est subventionné et réservé aux instituteurs des écoles publiques, mais à lui seul le programme, exposé dans *L'Educateur* du 3 avril (p. 110) est éminemment sugestif.

*
* *

BELGIQUE

Un diplôme de pédagogie familiale à Bruxelles.

La revue *L'Education familiale* (mars 1926, pp. 129 à 134) nous informe que la Ligue de l'Education familiale a institué un diplôme spécial à délivrer à la suite d'examens dont on trouvera ci-dessous les conditions d'admission et le programme.

1. — CONDITION D'ADMISSION

I. — Etre en possession d'un certificat d'études moyennes ou du diplôme d'institutrice primaire ou d'un diplôme au moins équivalent.

II. — Prendre son inscription gratuite au Secrétariat de la Ligue, 14, rue Victor Lefèvre, à Bruxelles.

2. — PROGRAMME

A. — Analyse orale de cinq ouvrages à choisir parmi les suivants. (Suivent 14 titres de livres, pour la plupart catholiques).

N. B. — On peut proposer d'autres ouvrages à l'agréation du Comité exécutif de la Ligue.

B. — Etude critique écrite d'un des ouvrages ci-dessus (au choix).

C. — Interrogation sur la pédagogie familiale (éducation religieuse, morale, intellectuelle et physique).

D. — Notes relatives au caractère de deux enfants...

5. — THÈSE PUBLIQUE

La récipiendaire qui aura obtenu le plus grand nombre de points sera appelée à préparer une thèse sur un sujet d'éducation qu'elle choisira et qui aura été accepté par le Comité exécutif de la Ligue. Elle présentera cette thèse à l'assemblée générale des membres de la Ligue de l'Education familiale et recevra le titre de « Lauréate de la Ligue de l'Education familiale ».

MATIÈRES A ÉTUDIER POUR L'EXAMEN

1. Importance de l'éducation familiale. — Méthodologie de l'enseignement de la pédagogie familiale. — 2. Etude de l'enfant. — Nécessité. — Méthodes, expériences, tests. — 3. Les périodes du développement psychique de l'enfant. — 4. Education physique : son influence sur le moral. — 5. Hygiène infantile. — 6. Education des sens. — 7. Education de l'attention. — 8. L'imagination chez les enfants. — 9. Education de la mémoire. Rôle éducatif de l'association. — 10. Education du jugement et du raisonnement. — 11. Le langage. — 12. Education de la volonté. — 13. L'habitude. — 14. Education de la sincérité. — 15. Education de l'obéissance. — 16. La conscience morale. — 17. La récompense. — 18. Le châtiment. — 19. Les émotions et les inclinations en éducation. — 20. Les passions. — 21. Education sociale. — 22. Education patriotique. — 23. Education esthétique. — 24. Le jeu et les jouets. — 25. La religion dans l'éducation. — 26. Education religieuse des tout petits. — 27. Education religieuse des adolescents. — 28. Les enfants anormaux. — 29. Les défauts des éducateurs. — 30. Le rôle de la mère dans l'éducation. — 31. Collaboration de la famille et de l'école. — Les cercles d'éducation familiale.

Le but de cet examen est que tous ceux qui directement auront la charge d'éduquer des enfants en famille soient à même d'acquérir des connaissances nécessaires à cette fin. C'est fort bien, mais n'est-il pas à craindre que des connaissances théoriques sans la pratique pédagogique forment des érudits incapables d'épouser les contours souples de la vie réelle ? Une mère à qui nous avons montré ce programme nous a déclaré que la lauréate de la Ligue de l'Education familiale risquerait fort, avec ou sans lunettes, de mettre en fuite les jeunes gens et... de rester célibataire !

⁂

ITALIE

Le langage graphique de l'enfant.

En septembre aura lieu à Bologne la « première exposition nationale de langage graphique de l'enfant et de l'art infantile ». C'est l'école E. De Amicis qui l'hébergera. Il y a une série de concours auxquels peuvent participer tous les élèves des écoles enfantines et primaires publiques et privées jusqu'à la huitième classe. Chaque degré a ses concours particuliers indiqués dans un « programme et règlement » officiel. A côté des dessins aux crayons noir ou en couleurs, des aquarelles, etc., il y a un concours pour illustrer des calendriers régionaux (union du dessin, de l'actualité, de l'étude des saisons et de la géographie locale). En outre, exposition de matériel didactique à l'usage des maîtres. Nos amis d'Italie peuvent se procurer le règlement au siège de l'Association nationale des bibliothèques italiennes, Via Garibaldi 3, à Bologne.

⁂

Association internationale pour la protection de l'enfance.

La cinquième Session ordinaire de cette Association a eu lieu à Rome du 25 au 29 mai. Parmi les sujets à l'ordre du jour il y en avait qui touchaient de près à l'éducation nouvelle, ainsi la question I de la rubrique « Questions d'ordre général » qui portait sur la recherche des enfants mieux doués et la création d'écoles spéciales à leur usage. Les orateurs se sont en général élevés contre cette idée, invoquant avec raison le fait que ces enfants sont des levains dans la pâte des élèves moyens et que l'école peut et doit les y laisser, sans pour cela les négliger ni permettre à la médiocrité ambiante d'écraser leur individualité naissante. Ceci conduit directement à l'examen de la question III ainsi formulée : « Ne conviendrait-il pas d'adapter les législations scolaires mieux qu'elles ne paraissent l'être actuellement, aux moyens intellectuels des mineurs et de décider légalement de la prolongation de l'obligation scolaire pour les arriérés et les déficients mentaux éducables ? » C'est, en d'autres termes, poser le problème de l'individualisation des méthodes à l'école publique, telle que la réalisent déjà ici et là les meilleures parmi les écoles rénovées.

ESPAGNE

La section espagnole de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle vient de faire nn pas décisif. Elle a décidé de créer une école nouvelle dont le directeur a séjourné longtemps à Letchworth et dont les collaborateurs sont enthousiastes de l'Education nouvelle. Le manifeste-programme que nous avons reçu est intitulé : *Orientaciones generales de la Escuela nueva Damón de la Fraternidad Internacional de Educación* (Barcelona, Apartado 954). Chapitres : objectif essentiel de l'école, étapes scolaires, coéducation, autonomie, vie scolaire, travaux manuels, éducation musicale, enseignement scientifique, éducation physique, hygiène, régime alimentaire, religion. On y lit : « L'organisation, la vie et les méthodes de l'école ont pour objectif essentiel d'offrir à l'enfant le plus d'occasions possibles de se perfectionner. » C'est bien là ce qui distingue radicalement les véritables Ecoles nouvelles des institutions où l'enfant *reçoit* un enseignement.

Fait remarquable et qui révèle l'intérêt que l'on porte en haut lieu à cette expérience : la puissante *Revista de Pedagogia* de Madrid que dirige notre ami M. Lorenzo Luzuriaga, reproduit en entier ce programme dans son numéro de mars 1926, p. 133. L'Espagne a les yeux sur la jeune école qui va naître. Noblesse oblige. Est-il nécessaire de dire ici, en notre nom à tous, avec combien de sollicitude et d'affection notre Ligue suivra des yeux ses premiers pas ?

*
* *

ANGLETERRE

Cours préparatoire à la méthode Montessori.

M. Claude A. Claremont qui enseignait à Letchworth a transporté récemment son cours à Londres (Studio House, Rosslyn Hill, Hampstead, N. W. 3). Le stage prévu est de deux ans, mais on peut organiser des séries plus courtes pour les étudiants qui ont déjà une préparation spéciale en pédagogie. Le corps enseignant, fort judicieusement composé, comporte des professeurs pour les branches suivantes : Méthode Montessori, science générale, physiologie, science sociale, littérature, art oratoire, musique montessorienne, cours sur les réformateurs de la pédagogie, langues, culture physique, danse, observation d'enfants, éducation maternelle, tenue de ménage, etc. Nous trouvons en outre au programme des cours de travaux manuels, d'art dramatique, de jeux, de jardinage, de soins aux animaux, des visites à des institutions, etc. — Cours et pension 120 Livres, y compris le cours que vient donner Mme Montessori elle-même; externes 65 Livres.

*
* *

ETATS-UNIS

Coopération en vue de prévenir le mal.

Il existe à New-York, 65 East 56 th. Street, un « Centre psychologique » de la Ligue de New-York pour l'hygiène mentale de l'enfant, que dirige Mlle Dr Eleanor Crosby Kemp, avec le concours d'une psychothérapeute, d'un médecin pédiatre, d'une psychologue vocationnelle, d'un conseiller éducatif et d'un neurologiste et psychiatre. Ce centre psychologique est analogue à nos consultations médico-pédagogiques de Genève, Berne, Zurich et Bâle. Il est ouvert aux parents, aux maîtres, aux éducateurs en général et à rendu de grands services pour des enfants difficiles ou paresseux, victimes de mauvaises habitudes ou de phobies, etc. Reconnaissant que, dans nombre de cas, on aurait pu éviter le mal en s'y prenant à temps — qu'il s'agisse de causes organiques ou d'erreurs pédagogiques dues aux parents ou à l'école, — le centre organise des cours et conférences, possède une bibliothèque circulante et reçoit toutes les personnes qui désirent lui demander conseil.

*
* *

HOLLANDE

On réclame des écoles nouvelles.

La « Fondation pour l'Etude de l'Enfant », dont nous avons parlé dans notre numéro de mars (p. 37), rencontre en Hollande un succès toujours plus grand. « De toute part on réclame, pour les écoles primaires, des instituteurs formés à l'éducation nouvelle et l'on n'en a pas en nombre suffisant. Des centaines de parents se sont de nouveau réunis pour réclamer des écoles nouvelles primaires. La difficulté est de fournir assez vite des instituteurs capables. C'est une question de patience. Dans un an nous en aurons beaucoup plus », nous écrit Mme Philippi van Reesema. Heureux pays où même les parents commencent à reconnaître la valeur supérieure de l'éducation nouvelle !

*
* *

DANEMARK ET SUÈDE

Le Danemark, novateur et innovateur en bien des réformes sociales, ne reste pas en arrière sur

le terrain pédagogique. Mme Nina Bang, Ministre de l'Instruction publique, a l'intention de demander un crédit de 500.000 couronnes afin d'instituer des cours de pédagogie à l'école normale primaire de Copenhague. Le plan des cours a été établi après délibération avec les représentants du mouvement pédagogique « néo-européen », nous dit « L'Education ».

D'accord avec l'apôtre suédoise qui prédit voilà trente ans « le siècle de l'enfant » et qui vient de mourir, Mme Bang travaille à réaliser « le nouvel âge pédagogique, qui sera celui de la libération de l'enfant, comme le précédent a été celui de l'affranchissement de la femme ».

Mlle Sorensen, recteur du « Séminaire des écoles primaires » de Suède, à Stockholm, a fait un séjour à Copenhague afin d'étudier la pédagogie nouvelle au Danemark. Elle a trouvé chez sa voisine danoise les mêmes préoccupations de réformes qui sourdent et jaillissent de toute part. La Suède, elle aussi, innove et perfectionne. Le Séminaire projette des cours de psychologie enfantine. L'enseignement officiel tend à laisser plus de liberté aux écoliers et la bête noire des examens perd du terrain... Quand lui coupera-t-on la tête ?

*** Is. F.

L'Education nouvelle est en deuil. L'auteur du « Siècle de l'Enfant », notre grande amie Ellen Key, est morte, en avril, dans sa propriété d'Alvastra, sur le lac de Vettern. — Alvastra, souvenirs radieux pour celui qui écrit ces lignes ; en 1912, il y a passé dix journées auprès de sa vieille amie, toujours rayonnante d'amour pour l'humanité, surtout pour les petits, les faibles, l s opprimés. Quels accents éloquents n'a-t-elle pas trouvés chaque fois qu'une cause était à défendre où la justice, la santé et le bonheur de l'enfant, de la femme ou de l'ouvrier étaient en jeu ! Rien ne l'arrêtait alors. Oubliant tout, elle se jetait dans la mêlée procédant à des enquêtes sur place et mettant, comme eût dit Bjoernsen, la torpille sous l'arche, en faveur de la bonne cause.

Mais Ellen Key fut surtout et restera à nos yeux l'un des grands précurseurs de l'Education nouvelle et, plus précisément, de l'Ecole active. Ses livres « Le Siècle de l'Enfant » et « Individualité », parus chez Flammarion, sont la charte des novateurs. Qu'ils contiennent des exagérations, nul ne le contestera. Il faut y voir des œuvres de polémique. Ils sont dirigés contre l'école qui écrase l'élan vital spirituel de l'enfant, contre la société qui opprime la libre expansion de la personnalité. On lui a reproché de n'avoir pas souligné aussi les limites nécessaires de la liberté, le point où celle-ci touche à l'anarchie ; de n'avoir pas envisagé les vices qui font, de l'individualisme outrancier, l'antagoniste du solidarisme nécessaire. C'est que tout cela allait sans dire, pour elle. Aux critiques, elle répondait en ouvrant ses livres et en montrant qu'elle n'avait pas oublié la possession de soi et le don de soi. Elle en faisait même la clef de tout le reste. N'est libre que qui la possède !

Ellen Key n'est plus et notre pensée remonte à l'époque lointaine (1909) où elle nous enthousiasmait, où nous avons traduit en français son Siècle de l'Enfant (sans savoir qu'il allait paraître à Paris) et où nous l'avons invitée dans une petite ferme perdue du canton de Vaud. Elle y a achevé « Frauenbewegung ». Elle y a fait mieux : elle a semé alors dans bien des cœurs des germes d'idéalisme qui ont grandi et ne sont pas près de mourir. Merci !

Chronique Française

Tests et orientation professionnelle.

Si nous en jugeons par le contenu des revues, cette question est celle qui intéresse le plus les pédagogues français. Dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* N° 21, le Secrétaire général de la Société Binet affirme que nous n'en sommes qu'à la période des recherches et qu'il faut être prudent.

— Sans doute, mais ne nous abstenons pas cependant d'utiliser et de perfectionner une méthode qui, bien qu'imparfaite, vaut mieux que les examens et surtout que rien du tout. Mlle Weinberg, dans *La Prophylaxie mentale* (1re année, N° 4) nous apprend qu'à Berlin « tous les conducteurs de tramways subissent des épreuves psychologiques dans le laboratoire dirigé par l'ingénieur Tramm ».

Les résultats subséquents de l'observation prouvent que le diagnostic porté est bon. Les statistiques des accidents survenus en font foi.

— Dans *L'Education* (avril 1926), R. Duthil écrit : « Il ressort des chiffres cités que la valeur pronostique des tests employés par MM Christaens et Decroly à l'Ecole professionnelle de Lithographie de Bruxelles est de 72 p. 100, alors qu'il est acquis que le rang obtenu par chacun des

apprentis à l'examen d'entrée à l'Ecole... *« n'a aucune signification au point de vue des aptitudes au métier »*.

— *L'Education* (février, mars, avril, mai 1926) publie un « Bulletin d'orientation professionnelle » de M. J. Fontègne.

— *Le Travail Manuel, les Sciences Expérimentales et le Cinéma à l'Ecole* donne (mai 1926) un extrait de l'ouvrage, *La Rose des Métiers* de M. F. Mauvezin sur « La vision de l'écolier ».

***

Observation psychologique et applications des tests.

J. Fontègne dans la *Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur* nous donne la suite de ses articles sur l'Orientation psychologique : « Une méthode de classement d'après l'intelligence » (N° 20) ; « L'intelligence. Quelques généralités » (N° 23) ; « La suggestibilité chez l'enfant » (N° 29) ; « Automatisme et routine » (N° 30) ; « Dynamique du travail intellectuel » (N° 31) ; « La dynamique du travail physique » (N° 34). Ces articles fort intéressants ne se peuvent résumer ; ils sont remplis d'indications sur des tests et expériences de réalisation généralement facile.

— On ne peut résumer non plus le « Test P. V. 2e partie », que le Dr Simon continue d'exposer aux lecteurs du *Manuel général de l'Instruction Primaire*, Nos 18, 20, 22, 25, 27, etc.). Les articles du Dr Simon, abondamment illustrés, sont extrêmement intéressants.

— Dans *L'Ecole et la Vie* (Nos 27, 28) Ch. Royer résume, puis critique l'ouvrage : « **S. L. Pressey et L. C. Pressey** ; Initiation à la méthode des tests, traduit et adapté par R. Duthil (Delagrave, 1925) ». En réponse, R. Duthil donne aux lecteurs de cette revue un article sur : « La place exacte de la méthode des tests dans l'Enseignement ». (Nos 32, 33). Ch. Caron dans *L'Information scolaire*, à propos des « idées d'Alfred Binet sur la pédagogie », s'attache à montrer les insuffisances de la méthode des tests. Enfin dans *La Prophylaxie mentale*, J. M. Lahy et Mlle Weinberg indiquent quelques avantages de cette méthode. Résumons méthodiquement les idées essentielles que nous avons notées dans ces diverses études :

L'emploi des tests présente un *intérêt social*, un *intérêt pédagogique* et un *intérêt individuel*.

Intérêt social. Les tests sont utiles pour l'Orientation professionnelle, la sélection des mieux doués et la définition pratique des enfants anormaux. En ce qui concerne la sélection des mieux doués, J. M. Lahy et Mlle Weinberg citent l'exemple de Hambourg. En 1918 des épreuves psychologiques furent organisées par le professeur Stern, 1.400 enfants furent soumis aux tests ; sur les 943 admis, « 43, soit 4 1/2 0/0 durent quitter les classes spéciales pour manque d'application ou d'aptitudes. Or, sur ces 43 enfants, 25 furent particulièrement recommandés par les instituteurs ; 9 ont donné de mauvais résultats dans les tests et ne furent admis que grâce aux recommandations des maîtres. Si bien qu'il n'en reste que 16, soit 1 1/2 0/0, pour lesquels les épreuves psychologiques se sont montrées en désaccord avec le rendement scolaire ultérieur ». L'année suivante, les tests furent abandonnés et remplacés par des examens. « Il y eut, dans les diverses écoles, de 25 à 32 0/0 d'échecs. On en revint donc aux méthodes psychologiques ».

Intérêt pédagogique. Cette double sélection permet de rendre les classes plus homogènes et c'est là l'avantage pédagogique le moins discuté.

Selon Th. Caron, l'emploi des tests, en remplacement du certificat d'études primaires, ne serait pas pratique, parce qu'il faudrait « un stock formidable d'épreuves de remplacement » et que nous manquerions d'examinateurs qualifiés. Incontestablement il y a là deux difficultés à surmonter, mais nous disposons tout de même d'un peu plus de temps que les Etats-Unis n'en ont disposé pour sélectionner leur armée. De son côté J. M. Lahy écrit : « On pourrait introduire dans les examens de bourse, tels qu'ils sont actuellement organisés, une épreuve d'aptitudes psychologiques qui, provisoirement, ne compterait que dans le classement qui confère le succès, mais permettrait de juger de la valeur de la méthode ».

Moins enthousiaste que R. Duthil, Th. Caron admet cependant qu' « il est certain que l'emploi des tests peut donner lieu à un jugement sur la valeur de la classe (fort important pour le jugement de la valeur professionnelle du maître lui-même) ».

La plus belle application de la méthode, selon R. Duthil, est *l'individualisation de l'enseignement*. La méthode de Winnetka n'eut pu être organisée sans la méthode des tests.

« Pour bien apprécier la valeur des méthodes d'enseignement, il faut, dit aussi R. Duthil, avoir recours à la méthode des tests ».

Intérêt individuel. En dehors de l'individualisation de l'enseignement, nous devons songer aussi, comme J. M. Lahy, à la prophylaxie mentale des enfants d'élite dont la fragilité nerveuse est plus grande que celle des normaux.

— Th. Caron rappelle ces paroles de Binet : « La méthode des tests ne peut suffire à faire connaître la nature profonde d'une intelligence... » et R. Duthil fait observer qu'elle n'exclut pas une méthode intuitive faite d'amour et de sympathie. Nous allons voir maintenant quelques résultats acquis par cette autre méthode.

***

La caractérologie et le développement sentimental des enfants.

Dans *La Prophylaxie mentale* (4e trimestre 1925), le Dr Wexberg étudie « La caractérologie des enfants selon Alfred Adler ». Après avoir reconnu la valeur des tests, il ajoute : « Il y a néanmoins quelque chose de très important qui fait défaut jusqu'à présent : une connaissance approfondie de l'âme enfantine. » Ceci dit, le Dr Wexberg expose la psychologie individuelle d'Adler qui est « basée avant tout sur l'importance de la situation de l'enfant dans le milieu familial ». — « Dès que l'enfant commence à faire la distinction entre lui-même et le monde extérieur, dès qu'il a acquis, de façon plus ou moins précise, la conception d'un « moi » différent de l'ensemble du monde extérieur, il se rendra compte, avec plus ou moins de

précision suivant les cas, qu'il est totalement incapable de vivre par lui-même, de satisfaire aux exigences élémentaires de la vie sans être aidé par des êtres beaucoup plus grands, plus puissants, plus indépendants, qui vivent autour de lui et qui sont les adultes. »

« La tendance fondamentale de la vie infantile, c'est le *désir d'être grand, fort et indépendant* ». « Toutes les émotions, toutes les tendances de l'enfant ne peuvent devenir compréhensibles que si l'on suppose au fond de l'âme infantile un sentiment de faiblesse, de dépendance et de petitesse que les tendances en question traduiront de façon réactionnelle, de *façon compensatrice* ». Ceci explique : l'imitation des adultes par l'enfant qui désire s'élever, s'égaler à eux ; l'ambition, le désir du prestige social de certains enfants pauvres ; la méchanceté, le manque d'initiative et de courage de l'enfant unique ; le renforcement du sentiment d'infériorité dû à une constellation familiale défavorable, à une mauvaise santé physique, etc.

« Au point de vue pédagogique, la psychologie individuelle d'Adler aboutit à montrer que l'évolution psychique dépend beaucoup moins qu'on ne croit de l'imitation et de l'habitude : l'acquisition des qualités intellectuelles et morales est surtout une question de *courage*. Un enfant découragé par un profond sentiment d'infériorité tentera d'acquérir des armes défensives ou agressives qui lui paraîtront propres à réussir dans la vie avec un minimum de risques. Un tel enfant sera plus susceptible que les autres en cas d'échec, il préfèrera reculer plutôt que de courir le risque d'une défaite, il craindra toute décision définitive et cherchera à l'éviter dans la mesure du possible. Dans les cas accentués, ces enfants seront des pessimistes, qui exagèrent leur dépendance vis-à-vis de leurs parents afin d'enlever à ceux-ci toute velléité de les abandonner à eux-mêmes.

« ... Il s'agit avant tout de comprendre l'enfant lui-même au point de vue individuel et non pas de se tenir à des règles générales... il faut envisager les difficultés individuelles qu'il rencontre. Comme ces difficultés sont souvent dues au milieu, l'éducation de l'enfant devra commencer par *l'éducation des éducateurs*... L'éducation des enfants pourrait se résumer dans le mot : *encouragement*. »

— Le désir de s'élever est signalé aussi par Mme Reynier à propos de « L'esprit de contradiction chez l'enfant » qu'elle étudie dans le N° d'avril de *La Nouvelle Education*. Cet esprit de contradiction « répond au besoin du petit enfant de prouver qu'il existe en dehors des grandes personnes, dont la domination constante est pour lui une entrave dont il cherche à se dégager par le refus ou l'opposition systématique ».

Cet esprit de contradiction, nous dit Mme Reynier, ne doit pas inquiéter les éducateurs lorsqu'il évolue normalement. Lorsqu'il persiste à l'excès, ils doivent, *avant tout*, voir s'ils n'ont rien à se reprocher, s'ils n'interviennent pas maladroitement ou trop souvent dans la vie enfantine ; ils doivent ensuite s'efforcer de gagner la confiance de l'enfant. « Il sera bon aussi de lui montrer, à l'occasion, que la supériorité n'est pas dans la négation et la contradiction obstinées, mais bien plutôt dans l'effort réalisé pour comprendre ce qui est proposé » ; autrement dit que la contradiction n'est pas un moyen de s'élever.

Très voisins de l'esprit de contradiction sont l'entêtement et la bouderie auxquels L. Dugas consacre une fine analyse psychologique dans *L'Education* (mars 1926). L'entêtement « rentre dans l'amour de l'indépendance, il est une réaction spontanée de la volonté contre tout ce qui tend à l'asservir ». — « Le caractère essentiel, fondamental de la volonté,..., c'est son coefficient personnel, son attribution au moi : avant que je veuille quoi que ce soit, je veux que ce soit moi qui le veuille, que ma volonté soit mienne ». Il est inutile de vouloir forcer la volonté de l'entêté ou de vouloir le raisonner. Il s'agit au contraire de donner à l'entêté le sentiment que sa volonté est libre ; ce n'est qu'après cela qu'elle « devient ou peut devenir raisonnable, capable de toutes les affections, de tous les dévouements, de toutes les condescendances et de tous les égards pour autrui ».

Alors que le têtu se défend, le boudeur attaque, il veut dominer. Mais on doit distinguer la bouderie *réelle* de la bouderie *feinte* que Mme Guizot définit « un effort de la faiblesse pour se faire obéir là où elle n'a pas le pouvoir de commander ».

Il faut combattre la bouderie par la bonne humeur et ménager l'amour-propre du boudeur. « Le boudeur n'a besoin que de sympathie, mais il a besoin d'une sympathie clairvoyante, avisée, qui lui épargne les recherches et lui facilite les retours ».

— Dans *La Nouvelle Education* (N^os^ d'avril et de mai 1926). Mme T. J. Guéritte résume deux chapitres d'un ouvrage du Dr Crichton Miller. Selon ce pédagogue, l'enfant doit accomplir trois grandes adaptations nécessaires : à la vie sociale, à la vie conjugale et à la vie universelle.

« La vie des sentiments, chez tout garçon normal, semble passer par les phases suivantes.

« Jusque vers 7 ou 8 ans : la phase de la Mère,

« De 8 ans vers 12 ans : la phase du Père.

« De 12 ans vers 18 ans : la phase de l'Ecole,

« A partir de 18 ans : la phase de la Femme.

« L'intérêt prédominant ne sera pas le seul, car de nombreux sentiments contribuent à une vie saine ; mais il importe que nous veillions au *sentiment prédominant* dans chaque phase, car c'est celle-là qui, à ce moment, déterminera le développement de l'enfant ».

Chez les filles, le Dr Crichton Miller note les quatre mêmes phases, mais il signale qu'elles ne se succèdent pas dans le même ordre et aussi qu'il existe chez les filles un instinct permanent qui manque aux garçons : *l'instinct maternel*. « Rien, dit-il, dans la vie des garçons ne correspond à cet instinct constant. » Cette dernière affirmation est peut-être exacte dans la généralité des cas, mais elle ne l'est certainement pas dans tous et un instinct paternel très vif existe parfois chez de tout jeunes garçons qui, le considérant comme une faiblesse, le cachent et le refoulent ou le cultivent en secret et en font l'objet de fréquentes rêveries.

Voici, pour les filles, les phases signalées par le pédagogue anglais :

« Jusque vers 7 ou 8 ans : la phase de la Mère.

« De 9 ans vers 15 ans : la phase de l'Ecole.

« De 15 ans vers 18 ans : la phase du Père.

« A partir de 18 ans : la phase du Mariage.

Chez les garçons, les 2e et 3e phases sont les plus importantes ; il faut que pendant ces périodes la mère sache se tenir à l'écart et ne trouble pas leur développement par une sollicitude exagérée et il est nécessaire aussi que le père ne se montre pas trop autoritaire et trop dur.

Ce qu'il importe surtout d'éviter aux filles, c'est la crainte, et la mère doit leur donner le sentiment qu'elles peuvent *tout* lui dire, *tout* discuter avec elle. La fillette aux allures garçonnières et autoritaires est une fillette qui a peur du mariage et qui prend une telle attitude comme une armure protectrice.

— Mme R. Brown étudiant « L'intelligence de l'Enfant et son Progrès moral » dans *La Mère Educatrice* (janvier 1926), divise ainsi les questions de l'enfant : « 1° Les questions qui révèlent un véritable désir d'obtenir un certain renseignement, une curiosité de bon aloi. Les réponses doivent être données avec précision, avec clarté et l'on doit s'assurer que l'enfant à compris.

2° Les questions également légitimes, mais auxquelles on ne peut répondre sur-le-champ, soit faute de temps, soit à cause de sa propre ignorance... Ces questions-là doivent être remises à plus tard et il faut donner la réponse dès qu'une occasion favorable se présente.

Enfin 3°, les questions *oiseuses* que certains enfants posent sans cesse, non pas par désir de savoir, mais par habitude ou pour attirer l'attention des grandes personnes ».

Dans ce dernier cas, il faut se refuser à lui répondre ou l'obliger à donner lui-même la réponse.

— Parmi les autres études se rapportant à la caractérologie et au développement sentimental des enfants, nous devons signaler divers articles parus dans *L'Ecole Maternelle Française* (Nos de mars, avril et mai), et surtout un très sérieux travail de notre ami J. Baucomont sur « Les enfants et le Cinéma » publié dans La *Nouvelle Education* (mars 1926). Faute de place nous ne pouvons faire d'emprunts à ces diverses études.

***

Défendons notre école.

Nous pouvions supposer qu'au siècle de la T. S. F, la pédagogie ne connaissait plus de frontières. Grande était notre erreur et M. Besseige, qui n'aime pas les « idées à la mode » nous le montre bien dans la défense de « La pédagogie française » (*Revue Pédagogique*, février 1926), comme aussi dans « Défendons notre école » (*Manuel général de l'Instruction primaire*, 20 mars 1926).

Dans le premier de ces articles, M. Besseige écrit : « Cette pédagogie où, semble-t-il, les contraires s'harmonisent ; qui est à la fois rationnelle et positive, idéaliste et réaliste, sociale et individualiste, est une pédagogie de mesure et de bon sens. Et c'est par là qu'elle est française ». Il existe bien une pédagogie des Ecoles Nouvelles, et M. Besseige ne l'ignore pas tout à fait, mais les innovations pédagogiques de ces dernières n'apparaissent « comme raisonnables et fructueuses » que dans la mesure « où elles se rattachent à notre tradition française ». C'est au nom de cette tradition que M. Besseige défend des programmes et des méthodes « qu'il serait tout à fait prématuré et imprudent de jeter bas ».

M. P. H. Gay, autre Directeur d'Ecole normale, dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* (30 janvier 1926), essaie de nous montrer, à son tour, ce que doit être « L'école du bon sens ». Il s'en prend surtout à l'enseignement expérimental et à la pratique de l'observation. « Il n'y a d'idées claires et précises, dit-il, que par l'usage des définitions et d'ordre assuré que par les classifications. Une mode pédagogique nous a trop éloignés des voies logiques ».

Malgré qu'il ne se réclame pas du bon sens, un savant français, qui s'intéresse aux questions d'enseignement, écrivait dans un ouvrage récent : « Les professeurs pourront indéfiniment répéter à leurs élèves, pour qu'ils le répètent à leur tour, les divisions faites depuis longtemps par les savants, cela n'apprendra pas aux élèves à observer. La seule chose utile est d'exercer les jeunes gens à faire des divisions semblables en y mettant un peu du leur... A propos de ces observations, on pourra, du moins dans les classes un peu avancées des lycées, faire faire des essais de classification, la recherche des caractères dominateurs, toujours en s'adressant au travail personnel de l'élève, source unique des acquisitions intellectuelles ». (H. Le Chatelier, Membre de l'Institut : **Science et Industrie** — Flammarion — 1925). De telles appréciations nous consolent des appréciations de MM. Besseige et Gay.

***

Le développement intellectuel des enfants.

La question du développement intellectuel des enfants paraît avoir peu préoccupé les pédagogues en ces derniers temps. Hors quelques articles de *L'Ecole Maternelle Française*, la presse pédagogique ne nous offre guère que des appréciations favorables ou critiques des travaux de Piaget. L'ouvrage de cet auteur sur « *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* » est brièvement résumé par A. Laclef dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* (N° 23). *La Revue Pédagogique* (avril 1926) en donne un résumé bien plus copieux et malgré de légères réserves, M. Dard l'y apprécie très favorablement. Voici d'ailleurs sa conclusion : « Le livre de M. Piaget suscitera d'autres expériences. Il invite tous les maîtres que séduit l'attrait de telles questions à « l'analyse patiente de la mentalité enfantine » et, par la probité même de sa méthode, il a une valeur exemplaire. Il pose aussi des problèmes d'une portée pédagogique essentielle. Il intéresse au premier chef tous les éducateurs ».

Trois phrases de M. Ferrière publiées dans le *Bulletin du Syndicat national* motivent une entrée en campagne de M. Besseige contre les ouvrages de Piaget. M. Besseige n'est pas tendre pour les « novateurs » pas plus dans la *Revue Pédagogique* que dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* ; pour lui ce qu'il y a de vrai dans leur psychologie et leur pédagogie n'est pas neuf et ce qu'il y a de neuf n'est probablement pas vrai. Le directeur de

l'Ecole normale de Grenoble pense avoir prouvé l'erreur de Piaget au moyen d'expériences. Celle qu'il rapporte (*Manuel Général*, 20 mars 1926), — c'est la plus probante à ses yeux sans nul doute, — prouve selon lui que « 1° Tous les enfants de 6 à 8 ans ne sont pas « égocentriques » et « animistes » au point qu'on veut bien dire ; 2° Tous, sauf les attardés, révèlent une aptitude logique suffisante pour suivre avec fruit l'enseignement de l'école. »

Piaget n'a jamais pensé que la logique naissait tout d'un coup et tout d'un bloc, il montre au contraire que son éveil présente une série de décalages (c'est ainsi qu'il nous dit que la moitié se conçoit indépendamment du tout plus tôt que le quart, le quart plus tôt que le tiers, etc.) et s'applique d'abord aux choses et aux actions familières.

Après avoir ainsi pris la défense de Piaget on nous permettra de rappeler que nous ne sommes pas d'accord avec lui sur tous les points. Notre opinion sur le syncrétisme de la perception, que nous avons exposée aux lecteurs de *L'Educateur* (7 février 1925) et de *L'Ecole et la Vie* (13 mars 1926), diffère quelque peu de la sienne ; mais loin d'aboutir, comme celle de M. Besseige, à défendre la Bastille des anciennes méthodes et des anciens programmes, elle nous fournit de nouvelles raisons de la démolir.

Notes brèves.

Nous remettons à une prochaine chronique quelques notes sur la coopération à l'école. Cette question préoccupe le monde pédagogique français ainsi qu'on en peut juger par la publication de *L'école coopérative*, des articles de M. Profit dans la *Revue Pédagogique* et d'articles divers dans la *Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur* (N°s 27 et 32), de *L'Ecole Maternelle Française* (mai 1926), de *L'Ecole et la Vie* (N° 31) et de *L'Ecole Emancipée* (N° 34).

— Lu aussi des articles intéressants sur les leçons de choses dans la *Revue Pédagogique* (mai 1926) et surtout dans le *Bulletin pédagogique de la circonscription de Corte*.

— Quelques bons articles sur l'étude de la langue maternelle sont parus dans les bulletins que nous venons de citer, *L'Ecole et la Vie* et *L'Ecole émancipée*.

— A lire aussi une copieuse étude sur les « Enfants mythomanes et autres menteurs » dans le N° de mai de la *Revue Pédagogique*.

— *L'Internationale de l'Enseignement* (mars-avril 1926) contient une bonne bibliographie de l'Ecole active par C. Freinet. Quelques oublis regrettables doivent cependant être signalés : ouvrages de Faria de Vasconcellos, Claparède, Angelo Patri, Gabriel Giroud sur l'œuvre de Paul Robin à Cempuis, etc. E. D.

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Principes généraux de Pédagogie d'Amiel, publiés pour la première fois avec une introduction par Léon BOPP. Ancien élève de l'Ecole Normale supérieure, Docteur ès lettres (Paris, Alcan, 1926, 1 vol. in-8° de 135 p., 10 frs).

Henri Frédéric AMIEL (1821-1881) est connu surtout par son *Journal intime*, dont M. Bernard BOUVIER a donné récemment une édition nouvelle, beaucoup plus riche que la première. On savait qu'AMIEL avait été professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Genève ; mais on ignorait presque tout, jusqu'ici, de cet enseignement. Sachons gré à M. Léon BOPP d'avoir publié ces notes, — simples têtes de chapitres suivies de courts paragraphes, classement logique divisé et subdivisé en d'innombrables rubriques, — et de les avoir fait précéder d'une instruction magistrale où il se montre historien aussi érudit que philosophe avisé.

Nous n'avons pas l'intention d'analyser ici cet ouvrage ; qu'il nous suffise de marquer les points sur lesquels AMIEL se révèle dès 1858 précurseur de l'éducation nouvelle.

Cet esprit novateur se manifeste chez lui sur deux points, à la base et au faîte de l'édifice qu'il construit. La base : union intime de la biologie et de la psychologie ; le faîte : l'éducation s'appuyant sur le jeu et l'intérêt pour aboutir à ce que nous appelons aujourd'hui l'Ecole active.

La place nous manque pour donner des citations à l'appui de notre affirmation. Renvoyons plutôt le lecteur aux pages suivantes du livre : 40, l'idée du *higher-self* de William JAMES ; 44, éduquer, c'est faire éclore ce qui est dans le germe ; 46, les bases biologiques et les fins spirituelles de l'éducation ; 50-51 : il y a là huit paragraphes merveilleux de biologie psychologique, les deux derniers marquant la différenciation et la concentration complémentaires qui constituent ce que l'on a appelé la « loi du progrès » ; 55-56, même idée : base biologique, fins spirituelles ; 56, « le droit de chercher à vivre de toutes ses forces », idée de MAINE DE BIRAN ; 60 ; « Toute l'éducation sera un apprentissage de la liberté, une discipline de l'homme animal par l'homme spirituel » ; 62, idée kantienne de l'impératif catégorique : servitude du Bien absolu ; 63, la religion, distinguée des religions ; 68, même idée que p. 60 : liberté signifie libération ; 70, l'auteur oppose l'être et le devenir ; 72 : « La perfection, c'est de réaliser son individualité » et non de se mouler sur un idéal concret pris hors de soi ; 91, droit de l'enfant à vivre et bien vivre, même idée que p. 56 ; à la même p. 91, la « spontanéité intérieure » est indiquée comme la base biologique sur laquelle il faut fonder l'éducation ;

même idée, pp. 92 et 95 où l'on nous montre l'attitude que doit prendre l'éducateur : celle-là même que nous propose Mme MONTESSORI : épier, interpréter, pronostiquer l'évolution de l'enfant ; 98 : il faut une culture de la spontanéité ; 105 : il faut développer les caractères « typiques », les « aptitudes ». Les passages sur le développement des aptitudes (105-106), sur la valeur du jeu (106), sur les loisirs systématiques (107) sont tout à fait modernes, actuels et conformes aux dernières données de l'investigation scientifique. AMIEL se montre encore plus moderne dans les passages où (après J.-J. ROUSSEAU, sans doute, et moins explicitement que lui) il esquisse la pratique de ce que nous appelons l'Ecole active : 108, l'emploi des aptitudes ; 112, où l'on retrouve l'idée de la culture de la spontanéité ; 113, rendre service, se mêler à la vie vraie ; 114, exercice et responsabilité. De même, les paragraphes contre l'abus des mots (118 et 122) sont bien conformes à l'esprit de l'éducation nouvelle.

Mais il est aussi des passages où le savant cède la place à l'homme tout de tact, de nuances et de délicatesse, un peu recroquevillé sur lui-même par excès de sensibilité, au contemplatif chez qui le pragmatisme se réduit à des velléités d'action. Voir pages 70 : « fidélité au passé que l'on quitte » ; 74 et 75 : « l'activité, sa loi... peut-être son soulagement, son secours et son bien,.. s'incliner sans murmurer, c'est-à-dire savoir souffrir... la patience... la sérénité, triomphe de l'âme qui accepte l'ordre » ; 87 : conditions du succès de l'éducateur, la sagacité sympathique et le tact ; 108 : ne pas user de railleries et d'ironie,

Somme toute, ouvrage qui date : il est trop descriptif et panoramique, trop abstrait et artificiellement logique pour notre goût actuel ; le chapitre sur les punitions nous semble vieux jeu, pour ne pas dire plus. Mais quelle noblesse, dans l'ensemble, quelle perspicacité sur bien des points ! Que de trouvailles géniales aussi, tel ce mot, à résonnance rousseauiste : « Les mérites consistent à reconquérir ce que la nature a donné. » (p. 71) Bien aveugle serait qui ne verrait dans ce cours qu'un memento sec et réglé comme du papier à musique. Une âme vibrante s'y dissimule. Il est palpitant de l'y découvrir.

*
* *

Conférence convoquée par la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge pour l'étude du **Rôle pédagogique de la Croix-Rouge de la Jeunesse**, 8-11 juillet 1925 (Paris, 1926, 1 vol. 20 × 27 cm. de 114 p.)

A notre congrès de Montreux, trois orateurs avaient souligné l'importance des Croix-Rouges de la Jeunesse ; à Heidelberg, M. Emmanuel DUVILLARD avait également attiré sur elles l'attention de l'assemblée. M. DUVILLARD, à cette époque, venait de présenter à Paris un rapport remarquable à une Conférence d'experts convoquée en exécution de la Résolution XXIII de la troisième Assemblée du Conseil Général de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge. Parmi ces experts, nous avons le plaisir de compter trois pionniers de l'Education nouvelle : M. Pierre BOVET, de Genève, Directeur de l'Institut J.-J. Rousseau et, depuis peu, du B. I. E., qui fut nommé président de la Conférence ; M. Georges BERTIER, directeur de l'Ecole des Roches et Président des Eclaireurs de France, et M. Roger COUSINET, inspecteur de l'Enseignement primaire à Sedan, Notre ami, M. Achille BELTETTE, représentait le Bureau International de l'Enseignement secondaire.

Nous n'avons pas la prétention de résumer les débats, toujours courtois et inspirés du plus noble esprit, de la Conférence. Rappelons que, dès le lendemain de la guerre, on se préoccupa de consolider le mouvement des Croix-Rouges de la Jeunesse, né d'un magnifique élan d'entr'aide de nation à nation, et d'orienter l'activité des enfants vers le programme de paix de la Croix-Rouge, c'est-à-dire :

a) L'amélioration de la santé,

b) L'esprit de service et d'entr'aide ;

c) Le civisme et la bienveillance internationale.

Déjà dans son magistral rapport introductif, reproduit ici, M. E. DUVILLARD avait précisé quelques-uns des moyens d'action propres à réaliser ce beau programme. Fervent de l'Ecole active qu'il a, plus que quiconque, contribué à répandre dans les écoles primaires de la Suisse romande (rappelons son livre sur « Les Tendances actuelles de l'Enseignement primaire » qui date de 1920), il n'a pas manqué de mettre en relief les principes fondamentaux de l'éducation nouvelle : « Il faut admettre, a-t-il dit, que l'enfant est l'agent de son savoir et de son développement. Il faut, pour qu'il soit éducable, qu'il accepte les directions qui lui sont données. Il est évident qu'à la base de l'éducation, il faut placer l'éducation personnelle qui est la condition des adaptations successives. » (p. 80) De même dès l'une des premières séances, il a déclaré : « L'enfant doit être l'artisan de son propre savoir et l'école — l'action du maître — doit surtout être envisagée comme un moyen de lui faciliter l'acquisition de son savoir. » (p. 29)

Nombreuses sont les allusions qu'il a faites à nos moyens d'action préférés. Sur les biographies : « Quand aurons-nous un « Plutarque » des bien portants, avec, en tête, Léonard de VINCI ? » — Sur la nature : « Les livres de lecture ne contiennent presque aucun morceau littéraire chantant les beautés de la vie libre et saine en pleine nature et, pourtant, ce sont ceux qui plaisent le plus aux écoliers. » Et M. BOVET a rappelé cet aphorisme du rapporteur : « Non pas seulement la santé par l'éducation, mais l'éducation par la santé. » (p. 53)

Avec quelques réserves, venant peut-être du fait qu'ils n'étaient pas familiers de l'Ecole active, les autres experts ont appuyé ces vues. M. COUSINET, lui, a dit, très justement, qu'avant de développer les activités novatrices, il faudrait s'assurer qu'elles existassent en réalité dans les écoles. On ne saurait « aider et encourager quelque chose qui n'existe pas » ! (p. 38) Et il a rappelé (p. 48) que dans nombre d'écoles on cultive pour ainsi dire l'égocentrisme de l'enfant, alors qu' « il faudrait mettre au profit de l'œuvre de la Croix-Rouge l'idée de « servir », l'éducation sociale et civique des enfants, l'éducation pour la solidarité. » A juste titre, il a rappelé à ce propos une exception louable : les « coopératives scolaires » dues à l'initiative de M. PROFIT et dont nous avons souvent entretenu nos lecteurs.

Parmi les « Résolutions » adoptées, celle qui nous a fait le plus plaisir est celle-ci (pp. 17-18) :

« La correspondance interscolaire qu'encouragent les Croix-Rouges de la Jeunesse n'est pas un exercice imposé par le maître, elle satisfait le désir naturel de l'écolier curieux de se renseigner sur ses camarades des autres pays et donne libre carrière à son initiative. Elle jouera un rôle d'autant plus important que l'enseignement fera une place plus grande à l'*activité* de l'enfant qui établit lui-même ses « projets » de travail et qui entreprend lui-même de chercher une solution aux problèmes qui l'intéressent. »

***

Louis TESSON, Officier d'Académie, **Les Conjugaisons naturelles et rationnelles** (82 p.)

ID., **Le conjugateur naturel et rationnel** (61 p.).

ID., **Le conjugateur mécanique, manière de s'en servir** (16 p.).

ID., **Practical study of french pronunciation,** (78 p.).

ID., **Symboles phonético-orthographiques** (16 p.).

(Opuscules 1 et 2 : Silas Birch, Londres. — Opuscule 4 : Boston, The four seas company).

Nous étions fort embarrassés pour juger la méthode ou plutôt les procédés divers de M. TESSON. Nous nous sommes souvenus qu'il existe à Genève une école linguistique dont le chef fut Ferdinand DE SAUSSURE et qui compte encore plusieurs disciples du maître. Nous avons soumis à l'un d'entre eux les livres de « Méthode naturelle et rationnelle ». Voici sa réponse, en résumé.

Il y a trois points à considérer :

1° Les conjugaisons. Ce n'est pas le maître d'école qui peut imprimer sa marque au verbe ou le modifier ; c'est au maître à comprendre et à exprimer la langue, phénomène psychologique vivant. Les inventions de l'auteur sont dominées par cette surestimation de la règle ; il lui faut à tout prix des formules et il croit rendre service en ramenant la conjugaison du verbe à un mécanisme parfait. Il en réduit tous les détails jusqu'aux dernières limites du possible et avec une extraordinaire ingéniosité à des règles sans exceptions. En fait il n'y réussit pas. Les mots : « presque... sauf... à moins d'indications contraires » en sont la preuve. Le système est hybride aussi, parce qu'il fait appel à des données étymologiques, mais de façon intermittente, et qu'il est à cheval entre les deux méthodes possibles, la pure méthode historique qui, en effet, explique tout, et la méthode simplement descriptive qui seule peut être utile à l'enseignement, quand elle doit s'attacher aux règles essentielles et s'en remettre pour le reste à l'apprentissage par la pratique. Le système déjà compliqué de M. T. est rendu encore plus compliqué et plus inabordable pour la majorité des esprits par les formes algébriques dont il se hérisse. Cela donne évidemment une grande idée des aptitudes mathématiques de l'inventeur mais...

2° On peut en dire autant de l'épellation et je trouve ces textes surchargés de chiffres propres à épouvanter un enfant.

3° Quant au système de lecture, il faut reconnaître qu'ici les aptitudes intellectuelles de M. T. et son ingéniosité l'on bien servi. Sans doute ici encore le système est trop compliqué. Il reste que rappeler par des procédés typographiques et par le choix du caractère la prononciation, tout en conservant la graphie traditionnelle est une idée intéressante.

Voilà l'opinion d'un homme compétent. Il reste à M. TESSON une instance de recours : l'expérimentation contrôlée.

***

LIVRES ETRANGERS

Karl WILKER : **Der Lindenhof**, Werden und Wollen, 11e édition, 6-10e mille (Kettwig, Ruhr, éditions Lichtkampf, 1 vol. in-8° de 173 p., 3 marks).

Karl WILKER est le principal collaborateur de Mlle ROTTEN à la rédaction de notre revue-sœur de langue allemande : *Das werdende Zeitalter*. C'est à lui que nous devons la remarquable revue des revues. Médecin pendant la guerre, il en vit les horreurs et apprit à la haïr. Il fut le grand ami des « oiseaux migrateurs » (*Wandervoegel*) et l'un des fondateurs de la *Jugendbewegung* (mouvement de la jeunesse allemande antinationaliste). Nommé directeur d'un grand pénitencier pour adolescents, le « Lindenhof », il y accomplit ce miracle d'en faire une république modèle :*self-government*, travail manuel, humanisation de la vie, suppression de tout ce qui rappelle une prison ; plus de grillages de fer, plus de rudesse, plus de grossièretés, plus de garde-chiourme. Tant d'innovations devaient susciter au réformateur bien des ennemis. Ceux-ci se coalisèrent et le firent chasser en 1921 après quatre années de luttes et de succès pour faire triompher ce qu'il y a de plus noble dans l'homme : l'esprit d'amour.

C'est de cette expérience de quatre années qu'est sorti ce livre. La *Freiheit* de Berlin écrivait : « Le livre de WILKER a contribué à la victoire de l'esprit de la jeunesse sur l'esprit ancien. » Et l'éditeur a gravé sur la couverture : « Reconciliation des classes et des peuples par l'esprit de la jeunesse ! Le refus le plus enflammé de suivre l'homme d'autrefois et son système ! » C'est bien cela. L'accent de l'ouvrage est lyrique, passionné, infiniment noble. Il y passe le souffle du Christ : « Vous êtes tous enfants d'un même Père. Aime ton prochain comme toi-même. »

***

Carleton W. WASHBURNE et Mabel VOGEL : **The Winnetka graded book list** (American Library Association, 86 East Randolph Street, Chicago, Ill., $ 1.75, postage extra.)

Ce livre est un produit typique des Etats-Unis. C'est le résultat, duement classé, d'une vaste enquête portant sur des centaines de livres lus par des milliers d'enfants. Le *Peabody Journal of Education* (janvier, p. 236) déclare que c'est le premier ouvrage « réellement scientifique » sur le sujet. Scientifique ? Il faut s'entendre. La science est faite, au point de vue théorique, d'observation, d'hypothèses, de vérifications et de lois, en d'autres termes de faits et de synthèses ; en outre la science appliquée est

faite de buts et de moyens, c'est-à-dire de principes, de déductions et de procédés concrets. Or ici il n'est question que de faits ; toute synthèse théorique, tout jugement de valeur pratique sont absents. Une enquête pareille n'en rend pas moins un service considérable à l'éducateur et il serait désirable que l'on consultât aussi les enfants européens sur leurs lectures favorites.

800 maîtres et 36.750 élèves ont pris part à l'enquête américaine. Trente experts en bibliothèques enfantines ont donné leur avis sur le mérite littéraire des ouvrages que les enfants, garçons et filles, ont préféré. Il en est résulté un catalogue de 796 titres approuvés par les trois quarts au moins des experts. La liste résultant de l'enquête faite auprès des enfants, comptait 8.500 livres, mais 7.700 n'étaient pas mentionnés assez souvent pour mériter d'être cités. Les livres indiqués sont rangés d'après le degré scolaire moyen des enfants qui les ont désignés ; il y a aussi une liste par âges. En regard de chaque titre se trouvent les données suivantes : auteur, éditeur, prix, un commentaire typique fourni par un enfant, valeur de l'intérêt moyen assigné par les garçons et par les filles (exprimé en chiffre), âge moyen des garçons et des filles qui ont joui de la lecture du livre, leur aptitude moyenne à la lecture (fournie par un test), âges auxquels garçons et filles ont préféré le livre, nombre de villes où il a été lu, chiffre index du degré de popularité du livre.

Il y a quelque vingt ans, dans notre préface à l'enquête du Cœnobium, de Lugano, sur les 20 livres préférés par des adultes cultivés et publiée sous le titre : « Ce qu'ils lisent », nous avions préconisé déjà une enquête pareille faite auprès des enfants. Félicitons M. WASHBURNE d'avoir pu, avec l'appui de la Fondation Carnegie, réaliser ce vœu de façon aussi brillante.

***

Nous avons reçu plusieurs ouvrages et opuscules du *Joint Committee on Methods of Preventing Deliquency* (New-York, 50 East 42 nd Street). En voici les titres :

Three problem children, narratives from the case records of a child guidance clinic (146 p.)

J. J. OPPENHEIM : **The visiting teacher movement** (IIe éd., 1925, 206 p.)

Mabel Brown ELLIS : **The visiting teacher in Rochester** (205 p.)

Commonwealth Fund Program for the prevention of deliquency, progress report, (47 p.) — etc.

Le plus important de ces ouvrages — que l'on pourra consulter à la bibliothèque du B. I. E. à Genève, est intitulé :

The Problem Child in School, Narratives from case records of visiting teachers by Mary B. SAYLES with a description of the purpose and scope of visiting teacher work by Howard W. NUDD. (New-York, 1925, 1 vol. in-8°, 15 × 23, 287 p.)

Comme le dit le titre, il s'agit d'expériences et d'observations faites par des institutrices visiteuses qui vont dans les familles, étudient les enfants difficiles et donnent aux parents les conseils appropriés.

Belle œuvre, hautement utile, que nous recommandons aux philanthropes, aux autorités scolaires et aux hommes qui s'occupent d'œuvres sociales.

***

L. TOLSTOI : **Mémoire à Boulgakof sur l'Education** (A. Delpeuch, 51 rue de Babylone, Paris 7e). Ce mémoire est précédé d'un essai de L. Charles BAUDOUIN dans lequel celui-ci écrit d'abord : « Le mémoire à BOULGAKOF n'est autre qu'une longue lettre adressée en 1909 à un homme qui allait devenir quelques mois plus tard — les derniers mois de la vie du maître — secrétaire de TOLSTOI. La valeur de ces pages est d'être comme le testament éducatif de celui qui devait mourir l'année suivante. » E. D.

OUVRAGES REÇUS

Nous avons reçu les ouvrages suivants :

F. A. BALMER, **Les Classes dites faibles**, contribution à l'étude du problème des classes sélectionnées (Collection d'actualités pédagogiques. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1 vol. 12 × 19 cm. de 128 p., fr. s. 3,25).

Dr R. ALLENDY, **Les Rêves et leur interprétation psychanalytique** (1 vol. in-16 de la Bibliothèque de philosophie contemporaine, Alcan, 10 frs. frç.)

André DANJON, astronome à l'observatoire de Strasbourg. **Description du ciel** (1 vol. in-4° pot, 80 p. de texte, 59 planches en héliogravure, 15 frs. fcç. Paris, Rieder).

Deux jardinières, **Minon à la Montagne** (Bibliothèque d'éducation, Paris, 67 p.) Livre de lecture courante, classes enfantines, cours préparatoire.

***

Prof. Elsa KŒHLER, **Die Persœnlichkeit des dreijaehrigen Kindes**, mit 4 Tafeln und 2 Tabellen. 250 Seiten (Leipzig, S. Hirzel, 1926) Tome 2 des *Psychologische Monographien* éditées par Karl BUEHLER. C'est une étude extrêmement détaillée des réactions d'une enfant de 2 ans 5 mois à 3 ans 6 mois, divisée en trois étapes.

***

Guiseppe LOMBARDO-RADICE, **La Buona Messe** avec 57 tables en couleurs et de nombreux dessins dans le texte. Publié par l'association nationale pour les intérêts du Midi de l'Italie (Via Monte Giordano 38, Rome, 1926).

ID., **Accanto ai maestri** (1 vol. de 660 p., Turin, Paravia, 1925).

ID., **Emerson come profeta dell'educazione nuova** (Editions de l'*Educazione nazionale*, via Ruffini 2, Roma 49, 1926).

De ces trois ouvrages nous parlerons dans notre fascicule de novembre consacré à l'Italie.

Le Bibliotechine Scolastiche, Catalogo graduato di opere dilettevoli e istruttive (R. Bemporad, éd., Florence).

***

Gérard BOON, **Aplicacion del Método Decroly** (Madrid, Beltràn) traducción, prologo y notas de Rodolfo TOMAS Y SAMPER.

Junta para amplicacion de estudios e investigaciones cientificas : **Memoria correspondiente** a los cursos 1922-23 y 1923-4 (Madrid, 1925, 1 vol. in-8° de XV et 419 p.)

ID., **Curso de 1925-1926.**

José SUBIRA, **Un gran obra de cultura patria : la junta para ampliacion de estudios** (Madrid, 1924, 73 p. in-8°).

Srta Dolores PLAZA, **Organizacion de la ensenanza especial en Anderlecht-Bélgica.**

Dr César JUARROS, **Educacion de Ninos anormales** (deux opuscules publiés par l'école centrale des anormaux à Saragosse en octobre 1925).

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

Le N° 26 de *The new Era* (avril) est consacré à un exposé d' « Idées émanant des Ecoles nouvelles d'Europe ». Après l'éditorial de Mrs Beatrice ENSOR, M. Hans GUNTHER parle du dessin dans les écoles de Vienne, M. G. Y. ELTON, B. A., parle de l'*Art of not minding one's own business* et M. Muriel MACKENZIE du dessin musical et de la nouvelle école de Frensham Heights. Notons encore la conférence DECROLY-HAMAIDE de Heidelberg, une notice de M. Max HOCHSTAETTER sur l'Institut J. J. Rousseau et un article sur la différence entre l'ancien et le nouveau type d'école. Belles reproductions en noir et en couleurs : dessin à la plume et remarquables effets obtenus par des papiers de couleurs découpés ; quatorze planches coloriées exprimant en couleurs la nature de l'émotion musicale d'Oskar RAINER ; un château de zig-zags représente la Marche de Radetzky de Strauss — fantastique ! — enfin quatre photographies de Frensham.

Pages 45-46, Mrs ENSOR expose sa conception des types : de 5 à 7 ans, c'est l'âge de la *sensation* ; de 7 à 12, celui de l'*action* ; de 12 à 16, celui de l'*émotion* ; enfin de 16 à 21 celui de la *raison*. Cette classification n'exclut pas celle qu'a exposée à Heidelberg M. Ad. FERRIÈRE. Disons plutôt que les deux se complètent ; ce sont comme deux photographies d'un même être prises de deux points un peu différents : l'un classe les facultés de l'âme, l'autre les fonctions de relations au point de vue intellectuel.

***

Das werdende Zeitalter paraît, comme nous l'avons dit, chez l'éditeur Dr Karl Hoenn, à Landschlatt et Constance. Mentionnons, parmi les nombreux articles du 1er fascicule :

Elisabeth ROTTEN : *Zwang und Freiheit.* — Martin BUBER : *Gewalt und Liebe.* — Hermann HESSE : *Chinesische Betrachtungen.* — Hans BLUNTSCHLI : *Die europaeische Lage und Gandhi* — Paul DUPUY : traduction de notre article de janvier, etc., etc. Le fascicule compte 56 pages et porte l'adresse des auteurs des articles.

Le second fascicule va jusqu'à la page 104. Nous y trouvons la notice du B. I. E. de Genève. — Elisabeth ROTTEN : *Nachrichten aus Utopien*, — Fritz HEEGE : *Bremische Versuchsschulen.* — J. W. MACK : *Ein Württembergischer Schulversuch.* — Sarojini NAIDU : *To Youth.* — Grete THOMSEN, le texte allemand de notre article : Une Ecole miraculeuse, parlant de M. OROPEZA et de sa Colonia de la Bolsa à Mexico. Dans les deux fascicules, les copieuses revues des revues Karl WILKER témoignent d'une curiosité universelle et singulièrement en éveil.

***

Le N° 2 (avril, mai, juin 1926) de la *Progressive Education* (10, Jackson Place, Washington, 1 dol.) forme un fascicule compact de cent pages consacré à cette question : *Creative expression through Art.* Ce qui en fait la valeur unique, c'est qu'on y a reproduit 63 dessins ou peintures d'enfants dont 46 en couleurs ; 16 exemples de modelages ; 11 gravures, gravées, bien entendu, par des enfants ; 9 modèles de représentations manuelles composites où la terre à modeler, le carton, les ficelles et les couleurs servent de matières premières ; une planche représente des modelages où l'on a utilisé le savon ! Il y a aussi un exemple de tapisserie en couleur. Enfin 6 photographies de classes et d'enfants au travail artistique. Soit en tout 107 planches dont près de la moitié en couleurs. Tous ceux qui s'intéressent à l'art chez les enfants tiendront à posséder ce fascicule. Nous ne parlons pas ici des articles eux-mêmes, extraordinairement suggestifs. On s'y élève du dessin et de la peinture conçus comme recherches de la beauté esthétique, à la conception de l'expression psychologique, voire, comme à l'Odenwald, à l'expression cathartique psychanalytique par le moyen de la ligne et de la couleur. CIZEK à Vienne, FLEMING-WILLIAMS à Letchworth, nous avaient accoutumés aux peintures symbolico-futuristes, parfois ridicules chez les adultes, mais psychologiquement si révélatrices chez l'enfant pour qui elles sont un jeu spontané, sincère et passionnant. On en trouve ici, (pp. 105 à 109, 154, 157, 160), qui ne manquent certes pas de cachet. Au total un fascicule prodigieusement curieux et attachant !

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Le *Bulletin international* N° 15 (mars 1926) des Fédérations nationales du personnel de l'Enseignement secondaire public, rédigé par nos amis M. A. BELTETTE et Jean CLAVIÈRE est, comme toujours, une riche mine d'informations. Relevons, pp. 8 à 14, un exposé de M. Ad. FERRIÈRE sur les vœux formulés à diverses occasions dans des congrès sur l'enseignement de l'histoire conçue comme histoire du progrès de la civilisation de l'humanité entière, avec exclusion du nationalisme et du bellicisme prépondérants ; pp. 24 à 28, les réflexions formulées à l'Institut international de Coopération intellectuel à Paris sur l'éducation dans l'esprit de la S. d. N. ; pp. 28 à 31, M. LUCKEY expose un projet de B. I. E. à créer par les gouvernements (idée pour le moins prématurée) et paraît ignorer le B. I. E. de Genève ; pp. 43 à 48, appel chaleureux en faveur du Musée mondial de M. Paul OTLET à Bruxelles ; pp. 50 à 51, tests moraux, d'après BARBEDETTE. — Ajoutons que le prochain congrès de l'Enseignement secondaire aura lieu à Genève où l'on discutera, les 24 et 25 août, de l'histoire et de la géographie envisagées au point de vue international.

***

Notre collaborateur E. DELAUNAY a donné, depuis janvier, plusieurs bons articles à *L'Action Syndicaliste*

(Marie Guillot, réd., Montagny près Louhans, Saône-et Loire). En janvier, il inaugure la rubrique « La vie pédagogique » par cette question : « Que sera notre partie pédagogique ? » Il y mentionne les ouvrages du Bureau international des Ecoles nouvelles et notre revue. Suit un article de lui sur « L'Enseignement complexe en Russie » ; nous en aurons un sur ce sujet dans notre fascicule de septembre, je ne m'y arrête donc pas. — En février, J. FONTAINE épilogue en cinq colonnes « Sur la méthode Cousinet ». — En mars, E. DELAUNAY reprend ce même sujet sous le titre : « Liberté et Autorité » ; il y commente judicieusement la suite logique des opérations à proposer aux élèves : faire observer, étudier, réfléchir, imaginer et enfin vérifier les hypothèses émises. A propos de liberté, il cite les rapports du Congrès de Heidelberg et donne (p. 8) une brève bibliographie de l'auto-éducation. — Mais le numéro capital est celui d'avril, où E. DELAUNAY publie une mise au point de sa « Bibliographie scientifique », parue en 1925 dans le N° 95 de la *Revue de l'Avant-Garde*. Il y a là des guides pour l'observation, pour l'expérimentation et la manipulation, les ouvrages utiles aux maîtres, les livres de sciences écrits pour les élèves, etc., pour les différentes branches et catalogués en très bons, bons, assez bons, passables, médiocres, mauvais. Compilation considérable et éminemment utile que suit une liste des adresses des libraires-éditeurs. — (E. Delaunay, instituteur à Coulombs par Creully, Calvados, envoie sa bibliographie scientifique contre envoi de 0 fr. 50.)

*
* *

La *Quinzaine universitaire* du 22 février 1926 revient sur « la Coéducation dans l'Enseignement secondaire ». Voici ce qu'écrit M. L. BRÉCHOT :

« La coéducation, question agitée depuis longtemps, est entrée dans une nouvelle phase. Les pionniers de l'Education nouvelle se sont résolument prononcés en sa faveur et l'ont introduite dans leurs écoles, surtout à l'étranger, et en particulier en Suisse, à l'Ecole Internationale de Genève.

L'ère des discussions théoriques semble close, tout a été dit sur les avantages et les inconvénients de la coéducation, tant au point de vue moral que pédagogique. Renvoyant aux spécialistes de la question ceux qui désireraient s'éclairer sur ce point, nous nous contentons ici de la poser sur le terrain pratique.

« Bien que les mœurs et les habitudes françaises soient en général peu favorables à la coéducation, la nouvelle orientation de l'éducation féminine, les nécessités d'économie lui ont entr'ouvert la porte, et si l'on ne pratique pas encore la coéducation, on a du moins introduit la coinstruction.

« C'est dans les classes enfantines qu'elle a commencé, elle s'est ensuite étendue aux classes élémentaires pour pénétrer enfin dans les classes supérieures ; classes préparatoires aux grandes écoles, classes de Mathématiques et de Philosophie, classes de Première. (Circulaires du 23 octobre 1922, 21 juin 1923 et 10 décembre 1923).

« Jusqu'alors on lui a refusé l'entrée dans les classes intermédiaires. On sait que les collèges de garcons demandent instamment l'admission des jeunes filles dans ces classes. Dans une séance du Sénat, du 8 avril 1925, M. Roustan a demandé : « S'il ne serait pas possible d'ouvrir aux jeunes filles les portes des collèges de garçons, dans les villes où il est impossible d'avoir un cours secondaire ou un collège de jeunes filles. »

L'auteur préconise « la création d'établissements mixtes », c'est-à-dire « à personnel mixte et à population scolaire mixte » où garçons et filles seraient en nombre à peu près égal. Et voici ses vœux :

« 1° que l'administration prenne les mesures nécessaires pour permettre à toutes les jeunes filles l'accès de l'enseignement secondaire :

« 2° que dans tous les établissements où les jeunes filles seront admises, le personnel soit composé de fonctionnaires recrutés dans les cadres masculins et féminins. »

C'est fort bien, mais il est avéré que les jeunes filles se surmènent à suivre les programmes de garçons, trop intellectualistes pour elles (et pour eux aussi). Une individualisation plus grande de l'enseignement, des programmes à options (ou, mieux encore, la suppression des examens, comme à Genève), voilà par où il faudrait peut-être commencer.

*
* *

Mlle J. GÉRAUD, inspectrice de l'Enseignement primaire, décrit dans le *Manuel Général* du 1er mai 1926 ce qu'elle a vu dans « Les classes actives en Belgique ». Nous extrayons quelques passages de ce charmant article. « Autour de grandes tables plates comme celles des ateliers, assis sur des chaises ou debout, selon qu'ils écrivent ou qu'ils travaillent à quelque construction, les enfants agissent.

« Les groupes ne comprennent que 20 à 25 enfants, classés par âge mental, par aptitudes à collaborer aux recherches collectives. A la vérité, le classement importe moins ici que dans nos écoles, puisque la recherche est individuelle et que le travail d'expression est libre et personnel.

« Les classes ressemblent à la fois à des ateliers, à des laboratoires, à des bibliothèques d'enfants. Des chimistes, des physiciens, des naturalistes-enfants manipulent, observent, expérimentent avec un sérieux émouvant. Ces enfants de 8 à 15 ans sont si absorbés par l'intérêt de leur étude et si bien gouvernés par cette volonté de recherche qu'ils ne pensent ni à taquiner leurs camarades, ni à sortir... Chacun se déplace pour chercher dans les collections le document dont il a besoin, pour prendre ou poser l'outil, pour se pencher sur les aquariums et sur les plantes. L'un agite une bouteille où de la crème se transforme en beurre. L'autre observe de l'eau qui va bouillir et note sur une fiche ce qu'il voit ; un grand garçon repère sur un atlas la route des Indes ; un garçonnet scie une planchette et son voisin assemble les pièces d'une maisonnette en bois ; une fille colorie audacieusement les illustrations d'un récit de voyage d'études aux houillères de Liége. D'autres résolvent des problèmes ; d'autres construisent des figures géométriques. Quelques-uns lisent.

« Avec des occupations et par des voies diverses, tous cherchent à s'instruire de ce qui permet à l'homme de lutter contre les intempéries (aliments, abris, combustions) et comment cette lutte se manifeste dans le passé et dans le présent. »

Et plus loim : « Quand les enfants ne peuvent pas atteindre les choses parce que lointaines ou anciennes, ils demandent à l'imagerie et au livre les moyens de les connaître. Toute classe active a des albums d'histoire, de géographie, de zoologie, de botanique, des collections de photographies industrielles, de photographies d'art, une bibliothèque. Ces collections sont à la portée des enfants, dans des bibliothèques, sur des rayons où ils les prennent et où ils les remettent à leur place. L'institutrice ne sert pas les enfants. Chacun étant libre du choix de son étude et de la forme de son expression, cherche et prend la documentation dont il peut avoir besoin. »

Ces quelques lignes si vivantes et typiques de l'école active ne font-elles pas voir les scènes et croire à ce que sera demain toute école — l'école par la vie et pour la vie — comme la nomme le Dr DECROLY ?

*
* *

Mlle E. BRANDT décrit dans *Le Jardin d'Enfants (Revue Familiale d'éducation*, « le Jardin d'Enfants », 92, rue du Moulin-Vert, Paris XIVe, avril 1926, p. 116) une Expérience de travail libre. Cela est tout à fait joli. « En général, je m'assieds à la grande table et prépare le travail avant l'arrivée des enfants. Je ne me dérange plus lorsqu'ils arrivent, mais continue mon travail. Les enfants viennent me dire bonjour, se déshabillent... L'un aide l'autre. » Grand enthousiasme au travail. « D'ailleurs ce zèle n'est venu que depuis qu'ils travaillent librement. » — Et pour finir : « Je crois qu'à notre époque où tout doit aller vite, très vite, il faut nous ressaisir et nous souvenir que lorsque l'on veut faire œuvre profonde d'éducation, il faut savoir aller lentement... Laisser le temps à l'enfant de se révéler, de mûrir, voilà l'œuvre essentielle qu'il faut avoir devant les yeux. »

*
* *

Chez les Eclaireurs

Les chefs éclaireurs de France viennent de faire paraître les Programmes éducatifs *de l'année 1926 dans leur intéressante revue « Le Chef ». Des programmes concernant l'éducation physique, nous extrayons les lignes suivantes :*

Méthode nouvelle : Beaucoup d'éducateurs hésitent à se lancer dans un programme d'éducation physique parce qu'ils ne savent quelle *méthode* choisir, parmi les différentes écoles en vogue à l'heure actuelle. Le scoutisme se devait de choisir : en vertu de ses principes mêmes d'éducation par les jeux et dans la nature, il a été amené à adopter résolument la *Méthode naturelle*, ou du moins une forme de la méthode naturelle, cette méthode toute de bon sens et de clairvoyance, qui ne peut pas ne pas donner de bons résultats. Là aussi, le scoutisme a résolu, à sa manière, une difficulté trop répandue.

Nous sommes très heureux d'apprendre cette bonne nouvelle. Les milieux scouts avaient déjà toute notre sympathie mais nous nous étonnions de ne pas les voir profiter de l'excellente discipline de leurs adeptes pour leur donner des principes gymniques dont ils ne peuvent manquer de tirer le plus merveilleux profit. Voici une lacune qui sera comblée.

Nous félicitons les chefs éclaireurs de France d'avoir adopté franchement une doctrine.

La doctrine de la Méthode naturelle étant, au surplus, pleinement d'accord avec tous leurs principes directeurs, les Scouts ne se repentiront pas de l'avoir choisie. Les résultats qu'ils obtiendront leur prouveront bientôt qu'ils ont vu juste.

(L'Education physique)

*
* *

Mlle BARDOT, Inspectrice des Ecoles maternelles de la Seine, parle dans la *Revue d'Hygiène et de Prophylaxie sociales* (Nancy janvier 1926, p. 9) des Métiers « Le Gall » à l'école maternelle. Nos lecteurs se souviennent que nous en avons parlé ici-même, (avril 1923, p. 27).

Ces métiers ont figuré au Pavillon de la ville de Paris, à l'exposition des Arts décoratifs en 1925. Mlle Bardot raconte leur histoire. De jolies photographies montrent les enfants au travail. Très judicieusement, Mlle BARDOT montre les avantages de ces métiers à tisser adaptés à la taille et à la force des tout petits et pourtant capables de produire des chemisettes, tapis et galons à la fois économiques et artistiques. « Le travail manuel ainsi compris comporte d'abord et obligatoirement une mécanisation de l'enfant, premier aboutissant qui a pu sembler redoutable : or, c'est le plus positif des gains.

« ... Mécanisation... signifie maîtrise des nerfs et des muscles et mise au point de l'appareil sensoriel. Les automatismes, fruits d'une éducation réfléchie, font du corps le serviteur tout dévoué de l'esprit. » La pratique des métiers de M. et Mme LE GALL a prouvé cette vérité, aussi attendons-nous avec impatience le moment où, fabriqués en grand, ils seront bon marché et à la portée sinon de toutes les bourses et de toutes les écoles, du moins de toutes les coopératives scolaires.

*
* *

M. Gabriel RAUCH, que nos lecteurs connaissent bien (voir, de lui, « Une école de bricolage », dans notre numéro de juillet 1923, p. 55) vient de créer à Genève un périodique nouveau. *Le Journal des Parents*, tel est son titre. Et, intercalées entre les huit pages blanches dédiées aux parents, voici huit pages jaunes, les *« Heures récréatives »* dédiées aux enfants. Le tout forme une revue bi-mensuelle d'Education pratique qui paraît le 1er et le 15 de chaque mois (Adm. : Imprimerie Sugnet, rue Saint Pierre 1, Genève, Chèque postal I. 3.660. — Premier N° : 15 mai 1926 ; le N° 0 fr., 40. Abonnement : Suisse, France, Belgique, Fr. 8. — par an, autres pays : Fr. 12. —)

Dans son éditoral « Aux parents d'aujourd'hui et de demain », M. RAUCH déclare qu'il veut être pratique

avant tout. Quand un homme se noie, il ne s'agit pas de disserter ; il faut courir au plus pressé. Or, « le monde court à sa perte ; le monde est damné ! Le jeu et le sang et la haine se disputent aujourd'hui ou se disputeront demain les débris d'une humanité sans force et sans volonté, parce que sans idéal. Le monde est damné... mais une seule chose, cependant, peut le sauver encore : c'est le don absolu de nous-mêmes à nos enfants. » Que de parents se bornent à presser leurs rejetons entre leurs bras et à les couvrir de baisers, disant : « J'aime mes enfants ! » — « Non, leur répond M. RAUCH, vous ne les aimez pas. L'amour vrai n'est pas celui qui prend, mais celui qui donne. » Il faut que les parents, tous les parents, s'efforcent de devenir « les véritables artisans d'une société meilleure », et que leur devise soit « Par l'Enfant, pour l'Humanité ».

Quant aux « *Heures récréatives* », tous ceux qui connaissent le prestigieux réalisateur qu'est M. RAUCH devinent de quoi elles se composent. Avec un matériel réduit à sa plus simple expression, de l'ingéniosité et de la patience, un enfant peut se faire un vrai arsenal de jouets et d'objets jolis, utiles ou curieux : un croquet... de poche, un dé-bilboquet, un signet de livre en cuir, une liseuse en raphia, un électrophore, etc. On n'oublie ni le goût des concours qui attache les enfants à leur journal et leur ouvre l'imagination, ni les beaux exemples, telle cette « Vie d'un homme de volonté : Sir William Herschell, Astronome (1738-1822) ».

Tous nos vœux de succès ! Pour employer une image du rédacteur lui-même, disons : M. G. RAUCH et son journal sont en train de *« prendre un bon départ »* pour ce cross-country mouvementé qui s'appelle : la vie !

*
* *

Dans *L'Educateur* du 17 avril 1926, M. Albert CHESSEX consacre à l'école active un article intitulé « Une expérience à poursuivre ». Il rend justice à la valeur du travail individuel et dit à ce propos : « On ne peut lire les témoignages de ceux qui ont étudié sur place le Dalton Plan et la méthode de Winnetka, sans en être ébranlé. Ils sont unanimes à conclure non seulement que le travail individualisé est parfaitement possible, mais qu'il donne des résultats nettement supérieurs en quantité et en qualité au travail collectif. » Puis il en vient à parler de l'Ecole d'application annexée à l'Ecole normale de Lausanne qui compte, au nombre de ses cinq classes, une école enfantine montessorienne. Rendant hommage au labeur courageux — qui est un acte de foi — des trois directrices Mlles GRAND, WEBER, et BELLON, M. CHESSEX ajoute : « L'éducation Montessori a désormais cause gagnée dans les écoles enfantines du canton de Vaud. » Et dans les écoles primaires ? Celles-ci n'ont-elles pas encore mordu à l'éducation individuelle et libre ? Il ne semble pas. Il y a pourtant un exemple à citer. Ces mêmes directrices de la *Casa dei bambini* de Lausanne ont ajouté à leur classe enfantine une division, comprenant des enfants de 7 à 8 ans, donc de première année primaire. Il leur a fallu chercher, pour ceux-ci, une méthode leur permettant de « travailler *individuellement*, chacun à son pas, dans la spontanéité et dans la liberté, avec un minimum de leçons collectives. Elles y ont réussi. J'ai vu travailler cette dizaine de bambins de 7 à 8 ans et je ne bluffe point en disant que ce spectacle est l'un des plus impressionnants de ceux dont ma mémoire de maître d'école garde le souvenir. Ce qui frappe d'emblée, c'est un sérieux extraordinaire, une application intense, une ardeur, une joie au travail, qui font que pas une minute n'est perdue, et, en même temps, un calme, une sérénité, une détente, qui contrastent avec cette tension, cette contrainte qui, à des degrés divers, sont inséparables de l'enseignement collectif. On sent que chacun n'a d'autre but que de faire le mieux possible un travail qui l'absorbe tout entier, et que les mots indiscipline ou distraction n'auraient ici aucun sens.

« Quant aux résultats positifs, ils sont acquis. Comme il fallait le prévoir sous le régime du travail individualisé, les élèves ne sont pas arrivés tous au même point dans les diverses disciplines. Mais, *tous*, sans exception, *ont dépassé* — et quelques-uns largement — *le programme de la première année primaire..* »

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

L'Education della Svizzera italiana (avril 1926, p. 70) parle de notre Ligue, de ses revues et reproduit en italien les 30 points de l'Ecole nouvelle d'après notre fascicule N° 15.

La Maison d'éditions Orell-Füssli, à Zurich, publie depuis quatre ans une *Eltern Zeitschrift für Pflege und Erziehung des Kindes* ; 12 fascicules par an, fr. 7. — Rédacteur : Prof. Dr Wilibald KLINKE, Zurich 7. Des nouvelles récréatives, de bons conseils d'hygiène, des jeux, des travaux manuels, de jolies gravures et... des réclames, des pages de réclames ! *Pour l'Ere Nouvelle* en est jalouse, positivement !

Une nouvelle revue allemande : *Freie Volksbildung*, qui fait suite aux *« Archivs für Erwachsenenbildung »* (Neuer Frankfurterverlag, 10 Marks par an, 94 pages par fascicule, paraît 4 fois).

Het Schoolblad voor Vlaanderen paraît de nouveau, sous grand format, le 1er et le 15 de chaque mois sous la direction énergique de M. J. E. VERHEYEN, Paaschbloemenstraat 50, Schaarbeek-Bruxelles. (16 frs belges par ans, aux éditions van Libertas, Koningin Maria Hendrikalaan, 108, Bruxelles), Dans le fascicule 1-2 (15 et 31 janvier), le rédacteur publie un éditorial où il énumère les théoriciens et les praticiens de l'éducation nouvelle. Il y cite en français ce fragment du discours d'ouverture de Georges DUHAMEL à l'Assemblée de la Nouvelle Education à Paris, en 1925 : « Comment penser sans colère et sans pitié à ce massacre des dons et des énergies ? Comment assister sans remords à l'étouffement de ce génie fragile qui flambe si naturellement chez presque tous les êtres jeunes ? Enfin, et surtout, comment approuver ce long tourment que l'on nomme encore partout éducation, et à cause duquel peu d'hommes consentiraient, si la chose leur était offerte, à revivre leur vie d'enfant ? » — Et M. VERHEYEN d'ajouter : « L'école rénovée, voilà l'idéal que nous, en Flandre, voudrions préparer ! ».

Dans le N° 3 (15 février), il y a, p. 25, un beau portrait de Jan LIGTHART et, pp. 28 à 31, un article sur l'individualisation à l'école. M. J. Th. STRANVEN y parle longuement du Dalton-Plan. Pourquoi pas de la méthode de Winnetka qui lui est si nettement supérieure ?

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE
Marcel FERRASSE
R. C. n° 380 — 32, Boul. Jeu-de-Paume, MONTPELLIER — Téléphone 12-84
Fournitures Scolaires - Cahiers Ecoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite
Traite de gré à gré avec les Municipalités

B. I. E. Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE

Pour la première fois le 5 mai 1926, le Conseil du B. I. E. a entendu un rapport d'ensemble du Secrétariat sur son activité pendant ses premiers mois d'existence. Les circonstances ont permis d'établir des contacts très nombreux : M. Bovet aux Etats-Unis, Mlle Rotten en Allemagne, M. Ferrière en Italie, Mlle Butts à Genève même, ont eu l'occasion de faire connaître l'entreprise nouvelle à un grand nombre de personnalités influentes : autorités scolaires, personnages officiels, pionniers de l'éducation rénovée, professeurs de psychologie et de pédagogie. L'accueil dans l'ensemble a été très encourageant; de précieux avis ont été recueillis, dont le B. I. E. fera son profit. Cette propagande par des entretiens personnels eût été beaucoup plus étendue si, d'une part, un voyage de M. Ferrière en Yougoslavie, en Hongrie et en Roumanie, d'autre part le Congrès international d'éducation morale de Rome n'avaient dû être abandonnés au tout dernier moment.

A Genève même, les bureaux du B. I. E., installés à l'Institut J. J. Rousseau, ont vu un grand nombre de visiteurs de tous pays. Miss Beryl Parker, Research Scholar de l'International Institute du Teachers College de New-York, a travaillé pendant plusieurs jours dans notre bibliothèque. Elle a fait sous les auspices du B. I. E. une très intéressante causerie sur l'Education Progressive aux Etats-Unis, qui s'est accompagnée d'une exposition (photographies, travaux d'élèves, etc.) relative aux écoles d'avant-garde officielles et privées.

L'envoi d'un grand nombre de circulaires (françaises, anglaises, allemandes, espagnoles, les éditions italienne et polonaise sont sous presse) et la correspondance ont également établi déjà des liens très intéressants avec des institutions et des personnalités de pays très divers.

Mais en dehors de cette besogne d'organisation, le travail proprement dit du B. I. E. a déjà été résolument entrepris. Le fait que le B. I. E. bénéficie d'emblée de l'expérience de personnalités et d'institutions bien connues dans le monde pédagogique lui a amené tout de suite des demandes de renseignements aussi variées par les sujets que par les pays dont elles émanent. Citons-en quelques-unes presque au hasard : de Yougoslavie, sur le boulier compteur; de Pologne, sur l'orientation professionnelle; de France, sur les tests d'aptitudes morales; de Suisse, sur des questions d'éducation et d'hérédité; d'Algérie, sur les constructions scolaires; de Belgique, sur les jeux dans l'enseignement du latin, etc., etc. Ces questions venaient d'au moins dix-huit pays différents. Elles ont naturellement exigé des recherches bibliographiques plus ou moins étendues, et nous ont confirmé dans notre conviction qu'une *Bibliothèque* et des dossiers de brochures et de fiches bien ordonnés sont un des moyens d'action les plus évidemment utiles que le B. I. E. puisse avoir à sa disposition. Nous avons donc, en même temps que nous poursuivions notre documentation, entrepris l'établissement d'un registre de mots-souches et consulté à ce sujet — et sur l'application du système décimal aux sciences de l'éducation — les principales bibliothèques pédagogiques d'Europe et d'Amérique. Dans notre pensée, le travail qui en résultera pourrait être publié ou du moins communiqué à tous ceux qui voudraient s'en servir.

D'autres enquêtes permanentes d'un intérêt vital pour le B. I. E. ont été entreprises, qui fourniront, prochainement espérons-le, matière à des publications sous une forme ou sous une autre : un calendrier des principales réunions pédagogiques annoncées; une liste d'écoles et d'institutions particulièrement intéressantes à visiter pour les étrangers dans les différents pays, qui pourrait constituer avec le temps une sorte de Baedecker pédagogique; une liste des principales entreprises de correspondance interscolaire. Tout cela est en bonne voie.

Le B. I. E. a reçu également plusieurs demandes de collaboration, qui devront être suivies avec attention, mais qu'il a acceptées en principe. L'une est relative à une Ecole d'été de l'Union des Associations pour la Société des Nations. Le B. I. E. serait chargé d'établir le programme d'une ou deux journées spécialement consacrées aux Educateurs. Nous prévoyons des conférences, des entretiens plus familiers, des expositions commentées. De deux côtés différents, on a demandé au B. I. E. de s'intéresser à des entreprises nouvelles de cinématographe documentaire et éducatif, dans des conditions qui paraissent fort intéressantes. On nous propose aussi de collaborer à la création d'un matériel d'enseignement sur une base internationale. Cette dernière proposition n'est pas encore au point et devra sans doute être précédée d'une enquête sur les besoins des écoles qui s'appliquent à développer un enseignement faisant appel à l'activité spontanée des élèves sur la base de documents illustrés et autres. Enfin Mlle Rotten d'une part et le Bureau de Genève d'autre part, ont eu à s'occuper de voyages pédagogiques qui, d'Amérique et d'Egypte, amèneront, en 1926 et 1927, des professeurs en Europe.

Comme on le voit, le travail ne manque pas. Le B. I. E. est lancé. C'est son désir et sa raison d'être de rendre, de mois en mois, plus de services. Il ne peut terminer cette première chronique qu'en rappelant qu'il a besoin de l'appui, financier et moral, de tous ceux qui comprennent ce qu'il veut faire et qu'en remerciant très chaleureusement tous ceux qui, en divers pays, ont bien voulu déjà l'aider de leurs souscriptions, de leurs conseils et de leurs renseignements. Il aura sans doute à faire appel à un nombre toujours plus grand de correspondants et de bonnes volontés.

Ecole de l'Ile de France
Fondée en 1901 à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
[Seine-et-Oise]

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Internat pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois spirituelles. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 °/₀ en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 °/o
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE
DRAP D'ELBEUF
au Détail à Prix de Fabrique
COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.
VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs
Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Toilerie, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur
ENVOYÉS GRATIS et FRANCO
sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.
Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.
Demandez échantillons de nos Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Brev. Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits
Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.
Écrire Établ^ts "LA MONDIALE"
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à ELBEUF (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres
Reg. de C. n° 2477

LA DIANE
Revue Républicaine d'Education Physique
5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

ÉCOLE DE L'ODENWALD
Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

HOME POUR ENFANTS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ECOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN

Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez **VOX STUDENTIUM,** la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.

Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités, L'Etudiant et les questions de races ; L'Etudiant et la Religion.

Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.

Rédacteur : **Dr Walter KOTSCHNIG**

Prix de l'abonnement : Frs suisses **3** ; Frs français **12** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50**; Guilders hollandais **1.25**, Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.

Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium,** 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENEVE,** Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

ÉCOLE NOUVELLE
"LA CHATAIGNERAIE"

sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr. 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5 —

La loi du progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr 15.—

Transformons l'Ecole, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—).

L'Education dans la Famille. IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50

L'Ecole active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition, en 1 volume, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'Ecole active, Editions Forum, Genève, 1924 ..... Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

(1) *Les prix sont indiqués en francs suisses*

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

PROGRESSIVE EDUCATION

April 1926

CREATIVE EXPRESSION THROUGH ART

Presenting the creative work done by children in schools all over the United States following the freer methods o education. Richly illustrated in both color and black and with significant contributions by teachers of art who are developing the new art methods.

Each number of this magazine discusses some phase of the newer education

Back numbers still available at 50 cents :

1925 *Annual Conference - The Social Studies - Education and International Understanding*

Reprints of former issues at 25 cents :

Individual Instruction - The Project - New Education in Europe - Pre School Education - The New Child Study

Subscription, including four issues of the magazine and membership, **2 dol.**
Special Art issue when ordered separately, **1 dol.**

Published by
PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
10, Jackson Place WASHINGTON, D. C.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER

LA MAISON DES ENFANTS

DU

DOMAINE DE L'ÉTOILE

à NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Cherche pour septembre une jeune fille végétarienne s'intéressant à l'Education nouvelle.

A LOUER, dans le Domaine, à personnes végétariennes, maison 4 pièces non meublée, ou appartement meublé.

ÉCOLES - FOYERS

en **France,** à la campagne
L'ÉCOLE FOYER DE PONTIGNY
par Laroche Yonne
Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

en **Suisse,** à la montagne
L'ÉCOLE FOYER DES PLÉIADES
Blonay-Vaud
Directeur : A. VIRIEUX

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'uue meilleure Humanité.

Institut Monnier

CAMPAGNE
« LES GRANDS ARBRES »
Pont-Céard près **VERSOIX**
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*

S. A. Imp. Charentaise
15, Rue d'Arcole, Angoulême

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

M. B. : *L'Education de demain selon H. G. Wells.*
G. SIEVEKING : *L'Institut des Sciences de l'Education d'Iéna.*
E. DELAUNAY : *L'Effort pédagogique russe, (fin).*
C. PHILIPPI VAN REESEMA : *Les Précurseurs de Mme Montessori,* II.
Is. F. *Une colonie d'enfants dans la plaine de Galilée.*
Nouvelles diverses.
Chronique française.
Livres et Revues.
Bureau international d'Education.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. SEPTEMBRE 1926 N° 22.

Prix du Numéro : *en France,* **4 frs français ;** *à l'étranger,* **1 fr. 50 or**

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER. 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Pour toute demande de renseignements, s'adresser au Bureau international d'Education, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève,

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* »] Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points, organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles

5me Année. -- N° 22 Septembre 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mme Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

COMITE DE REDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.
Secrétaire · Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Fr. or 3.75 dans les pays dont la parité or est au dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 1 dollar 20 c. 4 shillings 8 d ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.
Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Fr. or 0.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : 1.25 suisse, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent. — S'inscrire au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697 92 — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — *Chèque postal* : Paris 512, 95.

L'Éducation de demain, selon H. G. WELLS

Dans son volume *The salvaging of civilization* (Cassell & Cie. 1921), H. G. Wells reprend une idée de Comenius. Ce grand éducateur demandait que l'on rédigeât un livre d'histoire, de science et d'expérience qui fût le trésor commun de tous les hommes, le « Livre des Connaissances indispensables ». H. G. Wells préconise, lui aussi, la compilation d'un livre de ce genre. Voici (avec la permission de l'auteur) quelques extraits des pages qu'il consacre à ce projet et à l'éducation en général.

Il constate tout d'abord que la Bible qui, pendant des siècles, fut « le ciment de la civilisation occidentale », ne l'est plus aujourd'hui. « Il n'y a plus rien qui cimente nos collectivités modernes. Elles manquent de solidarité organisée ; elles ne sont pas armées pour soutenir les choses et les tensions : au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, elles sont devenues dangereusement incohérentes »...

« En premier lieu, la Bible donnait à l'homme une cosmogonie. Elle lui fournissait une explication du monde où il se trouve et de la place qu'il y occupe, puis elle lui racontait l'histoire générale de l'humanité. Elle ne la lui présentait pas sous forme d'une série de faits et de dates, mais comme une histoire intéressante et émouvante dans laquelle il a aussi son rôle à jouer, l'histoire de promesses faites et de destinées qui doivent s'accomplir... Elle le mettait, de façon dramatique, en relation avec l'organisation générale des choses. Elle le rattachait à toute l'humanité en lui donnant le sens des relations et des devoirs. Elle lui faisait une place dans le monde, elle donnait un sens à sa vie. Elle expliquait l'individu à lui-même et aux autres et elle lui faisait comprendre les autres. En d'autres termes, de l'individu elle faisait un citoyen pourvu d'un code de devoirs et d'espérances »...

« Lorsque nous voulons juger de l'instruction que donnent nos collèges, nous nous demandons s'il font de nos jeunes gens de bons *business men*. A mon avis, c'est là dégrader absolument l'éducation. Croire que l'éducation existe pour l'individu est une erreur moderne. L'éducation existe pour le bien de la collectivité et de la

race ; elle existe pour subjuguer l'individu dans l'intérêt du monde et, en fin de compte, dans celui de son propre bonheur.

« Mais nous avons laissé tomber au second rang ce qui était essentiel dans l'éducation, tandis que nous nous acharnons à poursuivre une fin utilitaire. Nous en voyons les conséquences, aujourd'hui, dans tous les Etats modernes : ils manquent de cohésion, de discipline, de coopération. Les hommes ne consentent plus à coopérer, à moins toutefois qu'il ne s'agisse d'élever les prix pour le consommateur ou d'extorquer au patron des salaires plus généreux. Chacun se démène pour arriver à une situation en vue et pour se procurer une vie aussi facile que possible. Et si les hommes sont ainsi, c'est sans doute un peu à cause d'un facteur de leur nature que nous connaissons sous le nom de péché originel, mais c'est surtout parce que l'idée de la vie que leur a donnée l'école et la famille est fragmentaire et peu enthousiasmante. Elle ne s'empare pas irrésistiblement de leur imagination, elle ne leur présente aucun impératif qui puisse dominer leur vie »...

Il nous faudrait une Bible de la civilisation. « Seul un tel livre placerait tous les habitants du monde sur un terrain absolument nouveau en ce qui concerne les affaires sociales et internationales. On leur raconterait une histoire qui descendrait jusqu'au journal quotidien. Alors ils se verraient eux-mêmes et ils verraient les nouvelles du jour comme faisant partie d'un grand développement général. Cela donnerait à leur vie et aux événements du jour un sens et de la dignité »...

« En fait, l'éducation est, et a toujours été, l'élargissement et le développement de l'âme primitive et sauvage, — qui est, encore à l'heure qu'il est, notre unique héritage — afin de l'adapter aux besoins d'une collectivité plus vaste. Avec la matière première encore sauvage, qui est la base de notre intelligence, elle forme un citoyen. »

Wells se livre à une critique serrée de l'Ecole Publique ; celle-ci fait perdre à l'enfant un temps énorme, pour l'éduquer et l'instruire de façon tout-à-fait insuffisante. Tout le monde demande des réformes. Mais « les réformateurs de l'éducation semblent considérer celle-ci toujours du point de vue de l'entreprise scolaire privée et de l'élève individuel, presque jamais du point de vue d'une entreprise publique s'occupant de la collectivité tout entière. De la plus grande partie de la littérature pédagogique, on ne peut donc rien tirer de pratiquement utile. »

Quand on songe à réformer l'éducation, on oublie toujours que l'argent fait défaut et que les hommes vraiment bien doués pour l'enseignement sont rares : il s'agit donc d'économiser les deux. Comment y arriver ? Par la mise en commun des trésors acquis ; par une organisation scientifique analogue à celle des usines modernes, par la standardisation — si l'on ose dire — de l'instruction primaire et secondaire, dans certaines de ses parties, « non point afin de faire fi de l'originalité et de l'initiative, mais afin de les conserver pour les appliquer aux points où elles seront le plus utiles »...

« Jamais une école, si riche, prospère et dirigée avec enthousiasme qu'elle soit, ne pourra espérer fabriquer pour son usage tout le matériel, tous les diagrammes, tous les appareils que nécessite une éducation moderne vraiment complète. Un homme très occupé pourrait aussi bien espérer se vêtir, par ses propres efforts, de chapeaux, de complets et de souliers fabriqués par lui-même de laine et de peaux brutes ! »

Il nous faut des manuels élaborés par les spécialistes les plus distingués, traduits dans toutes les langues et imprimés par centaines de mille, avec les mêmes cartes, les mêmes illustrations et les mêmes diagrammes ; une documentation géographique, scientifique, etc... élaborée magnifiquement, puis reproduite à des millions d'exemplaires pour le monde entier ; des expériences scientifiques filmées et les mêmes films utilisés partout (pour remplacer les lamentables leçons de manipulation dans des laboratoires parfaitement inadéquats) ; des leçons de diction et de langues étrangères données par les professeurs les plus prestigieux, recueillies par le phonographe et les mêmes disques servant dans le monde entier.

Il faut mettre à la portée des écoles les plus pauvres les leçons des professeurs les plus distingués, et cela pour la somme la plus minime possible.

« Si le gouvernement d'un grand Etat avait assez d'énergie pour se lancer dans cette entreprise, pour fabriquer un matériel d'enseignement suffisant et constituer un fond suffisant de documentation pour les leçons et de tableaux muraux pour l'usage de ses propres écoles, il pourrait vraisemblablement récupérer entièrement les sommes déboursées par lui et dominer, en ce qui

concerne cette spécialité, le marché du monde entier.

« Si nous savions économiser « l'énergie pédagogique », — si, de nos grands éducateurs, nous savions faire, par l'application de procédés modernes, les professeurs non d'une poignée, mais de millions d'enfants ; si nous exigions l'application universelle des meilleures méthodes d'enseignement, comme nous exigeons les meilleurs systèmes de tramways et les méthodes les perfectionnées d'éclairage des villes, — alors il serait possible, je crois, de construire la civilisation de l'avenir sur les fondements d'une préparation intellectuelle incomparablement meilleure et plus parfaite que tout ce que nous connaissons aujourd'hui ». M. B.

L'Institut des Sciences de l'Éducation d'Iéna

Le renom pédagogique d'Iéna est dû à l'activité de Karl Volkmar Stoy et de son successeur Wilhelm Rein. Le « Séminaire pédagogique de l'Université » devint le centre de la doctrine de Herbart en Allemagne et son influence s'étendit bien au delà des frontières du pays. Depuis la retraite de Rein, en 1923, il est resté un centre; mais l'esprit en a été totalement modifié par la nomination du Professeur Petersen de Hambourg. Jamais sans doute le contraste entre l'école ancienne et l'école nouvelle n'a été aussi marqué que dans la transformation du « Séminaire pédagogique » en « Institut des Sciences de l'Education ». Car les exigences de la formation académique des maîtres, à laquelle la Thuringe, en sa qualité de premier pays allemand, attache une importance particulière, dépend non pas de je ne sais quels vœux ou exigences extérieurs, mais d'une nécessité interne profonde, étroitement liée à l'évolution de la conception que nous nous faisons du but et de la nature de l'éducation et de l'enseignement. La mentalité nouvelle qui s'est fait jour durant ces vingt dernières années dans toute l'Europe exige une attitude nouvelle du maître et, dès lors, un nouveau mode de formation. La transmission des connaissances n'est plus le but ultime ; la maîtrise de la matière à enseigner et de la méthode a perdu sa position centrale; à l'école qui se borne à enseigner et à faire apprendre, il faut substituer une école où l'éducation, le travail et l'expérience soient au premier plan. On s'accorde à voir dans l'éducation la fonction originelle de l'esprit humain et de la communauté humaine, s'exprimant sous toute espèce de formes et d'associations; dès lors, l'enseignement ne peut être conçu que comme subordonné, ou mieux : coordonné, au même titre que l'ensemble du travail scolaire, conçu comme fonction de la vie et mis à son service.

L'instruction doit contribuer pour sa part à libérer les hommes, afin d'en faire des membres dignes et responsables de la communauté.

A cet égard, l'Institut des Sciences de l'Education se place consciemment sur le terrain du mouvement européen de l'éducation nouvelle; fait remarquable, si l'on songe qu'il s'agit ici non d'une expérience privée, mais d'un établissement officiel, d'un institut universitaire de l'Etat. D'après le nouveau règlement sur la formation académique des maîtres, du 20 décembre 1924, les instituteurs primaires de la Thuringe sont tenus de faire trois ans d'études universitaires ; ainsi, à l'avenir, tous les maîtres auront été mis en contact avec l'esprit nouveau. Les lignes qui suivent ont pour but de montrer brièvement dans quelle mesure cet esprit anime l'Institut des Sciences de l'Education lui-même et l'école universitaire d'application qui s'y trouve annexée.

I. — L'Institut des Sciences de l'Education

Le rôle du maître, selon l'éducation nouvelle, consiste à frayer avec ses élèves comme avec un camarade dirigeant, à leur ménager un milieu conforme à la vie telle qu'elle est, quoiqu'adapté à leur âge, à être capable d'observer de façon précise chaque individualité, afin de lui apporter son concours avec le plus de sûreté possible à chacune des étapes de son évolution. Il y

faut de la maturité et du calme intérieur, mais aussi une science pédagogique solidement assise, sans parler des connaissances techniques de différentes sortes qui ne sont pas moins indispensables. Certes, le noyau de toute éducation se trouve dans la personnalité du maître et non dans la méthode; un certain équipement n'en est pas moins nécessaire, afin que la personnalité se manifeste avec le succès pédagogique le plus assuré.

Le nouveau règlement exige des étudiants un diplôme secondaire, afin qu'ils aient acquis un certain degré de maturité. Ils doivent d'ailleurs en fournir la preuve dans l'atmosphère académique libre de l'Université, car si, pour des motifs systématiques, on a conservé un programme d'études général, dans le détail tout dépend de l'esprit d'initiative de l'étudiant. Celui-ci doit consulter ses goûts pour choisir librement telle ou telle branche qui lui permettra de s'initier à la stricte méthode scientifique et qui contribuera du même coup à former et à enrichir sa vie spirituelle. Les études professionnelles proprement dites comprennent la science de l'éducation générale et appliquée, l'histoire de la pédagogie, la connaissance des élèves, des maîtres et de l'école, complétée par la psychologie générale et pédagogique et par l'introduction à la philosophie. Il faut y ajouter la didactique générale et spéciale, le droit pour autant qu'il concerne la jeunesse et l'école, l'hygiène scolaire et — chose particulièrement importante pour le maître selon la conception nouvelle — une introduction à la théorie et à la pratique de la culture des adultes. On accorde en outre une grande importance aux cours préparatoires techniques : éducation artistique (dessin, coloriage, modelage), techniques en corrélation avec la salle de classe et le tableau noir, travaux du bois et du métal, reliure et, bien entendu, musique, gymnastique et rythmique.

En outre, différents cours de culture générale sont dirigés par des chargés de cours et des assistants de l'université ou par des spécialistes.

Pour la formation pédagogique pratique durant le temps des études, on a établi des exercices scolaires qui conduisent les apprentis maîtres dans les différentes écoles d'Iéna, leur font faire connaissance avec la réalité scolaire et leur enseignent, lors de la critique qui suit, à porter des jugements compétents. L'école expérimentale de l'université dont il sera question plus loin fournit entre autres les jeunes sujets pour les recherches de pédologie et de typologie.

Une institution qui est particulière au programme des études d'Iéna, ce sont les stages pratiques obligatoires après trois ou quatre semestres : l'étudiant entre comme apprenti chez un « maître » qu'il a en général choisi lui-même parmi les instituteurs de la Thuringe et auprès duquel il passe quelques semaines, assistant à son travail et lui prêtant son concours.

On aperçoit ici la grande importance que l'Institut des Sciences de l'Education accorde en tout et partout à la culture personnelle. On s'efforce d'y incorporer les participants à une communauté de travail et de vie. Les occasions sont nombreuses : soirées de discussions, représentations dramatiques, fêtes; surtout excursions et voyages en commun où l'on visite des institutions caractéristiques d'ancien modèle ou d'éducation nouvelle. La Thuringe en est bien pourvue, mais souvent on en franchit les frontières : en hiver 1924-1925, on a visité les écoles de Hambourg; en été 1925, on a participé au Congrès international d'éducation nouvelle à Heidelberg; cet hiver, on s'est rendu à Leipzig et, à Pentecôte, à Vienne.

2. — Publications de l'Institut des Sciences de l'Education

Afin de garder le contact avec les membres, après la fin de leurs études, et d'établir des rapports plus étroits avec les maîtres de la Thuringe, l'Institut des Sciences de l'Education publie des « Communications », trois ou quatre par an; la maison d'édition H. Böhlau, à Weimar, en a fait paraître trois fascicules jusqu'ici; de même, trois volumes de la collection « Recherches et œuvres concernant la science de l'éducation » que publie le Professeur Petersen. Le premier de ces ouvrages : « Tâches de l'école professionnelle et de la communauté professionnelle selon la conception nouvelle », est dû à la collaboration de spécialistes connus choisis par le Professeur Petersen et le Professeur Zimmermann de Hambourg.

Dans le second volume, « Réforme intérieure de l'école et Education nouvelle », le Professeur Petersen a reproduit une série de discours et d'articles où l'on aperçoit de façon très plastique et sous ses faces multiples l'évolution de l'Institut des Sciences de l'Education. Il n'est pas possible, dans ce court exposé, de montrer la richesse de son contenu; signalons seulement qu'on y aperçoit, par une série de documents, l'activité de M. Petersen à Hambourg, sa collaboration à la fondation des communautés scolaires et de l'Ecole de Lichtwark; dans d'autres articles, il exprime son opinion sur l'école supérieure, sur l'instruction religieuse, sur l'examen de maturité, sur la protection de la jeunesse, etc. Ces chapitres brefs et souvent occasionnels montrent bien la façon de l'auteur, esprit clair et allant droit au but, volonté ferme et décidée qui ne craint pas de prendre la réalité par les cornes et qui finit, malgré tous les obstacles, à réaliser ce qu'il a reconnu comme bon. Les derniers chapitres sur « La vie nouvelle à l'école », où il aborde les problèmes essentiels d'une didactique d'un genre tout nouveau et où il expose les linéaments d'une sociologie du travail enfantin qui n'a pas encore été établie jusqu'ici, forment la transition avec le troisième volume de la collection : « Une école primaire selon les principes de l'Ecole du Travail et de la vie en communauté » qui contient le premier rapport annuel de l'école expérimentale de l'université. Le Professeur Petersen l'a fait précéder de quelques considérations historiques et M. Hans Wolff y a mis une introduction spéciale; c'est ce dernier, maître du premier groupe à l'école en question, qui a fourni les observations quotidiennes et les indications sur la croissance de son groupe durant l'année 1924-1925, objets de la seconde partie du livre.

3. — L'ECOLE EXPÉRIMENTALE DE L'UNIVERSITÉ.

Cette école a été fondée en 1844 par Karl Volkmar Stoy, presqu'entièrement à ses frais, afin d'y réaliser les principes de son maître Herbart. Sous M. Rein, elle a servi principalement à la formation des maîtres : les étudiants et candidats devaient y donner leurs leçons d'examens ; on y essayait aussi des techniques didactiques et des méthodes. Lorsque fut nommé le Professeur Petersen, le caractère de l'école changea du tout au tout. Elle est tout d'abord une école expérimentale qui doit compléter et fournir pour ainsi dire le contrôle expérimental de l'enseignement théorique du professeur de science pédagogique ; elle doit en outre servir de station d'essai pour les écoles de la région qui peuvent y demander des conseils et prendre exemple sur ce qui s'y fait. Comme on l'a déjà dit, l'école peut, à côté de cela, servir à telles ou telles recherches, en particulier de typologie. Pour les débuts importants de ceux qui travaillent à la connaissance nouvelle de l'âme humaine et de son expression spontanée, elle offre, par la liberté constructive qui y règne, un champ d'observation fructueux, car elle laisse autant que possible les enfants croître et se développer en tous sens, sans intervenir. C'est une « communauté scolaire vivante » ; comme telle, elle est apparentée à beaucoup d'écoles allemandes de même caractère. Plus de chaire, ni de bancs en rangs rectilignes ; les élèves sont assis par groupes à de petites tables ou disposent leurs chaises en cercle pour un entretien collectif portant sur quelque sujet d'étude. Les locaux ont été vernis de couleurs joyeuses par les enfants, les maîtres et les parents. A côté des salles destinées aux groupes, il y en a pour les métiers manuels et pour les expériences de physique et de biologie. C'est le groupe, organisé en communauté, qui règle et maintient l'ordre dans le local ; on s'exerce à la façon d'un sport à ouvrir et à fermer les portes sans faire de bruit et à transporter silencieusement tables et chaises ; tout cela se fait non pas sous la pression d'une autorité extérieure, mais au point de vue de l'entr'aide et du respect réciproque.

Tous ont à se conformer à l'ordre régnant, le maître comme les enfants ; celui-ci se comporte comme un ami plus expérimenté et, de ce fait, les élèves lui confient volontiers la direction. L'enseignement suit le rythme naturel de l'année, de la semaine et de la journée. Au centre se trouve l'enseignement collectif occasionnel qui alterne avec le travail libre par groupes ; il s'y rattache des séries de leçons où l'on traite des

sujets qui exigent un travail plus suivi. Il n'y a qu'une seule longue récréation durant la matinée où l'on prend un repas léger auquel tous les enfants participent. Comme les enfants peuvent se mouvoir tout à fait librement, il n'a pas été nécessaire de prévoir d'autres interruptions. Le programme s'adapte avec une souplesse absolue aux saisons, aux événements extérieurs et aux centres d'intérêt éventuels des groupes ; le plus souvent on fixe, pour un temps déterminé, un plan de travail commun auquel les enfants se soumettent. En dehors des nombreuses séances communes où l'on règle les affaires de la vie collective, il y a tous les six mois une assemblée spéciale où les groupes présentent les uns aux autres les fruits de leur activité et exécutent des productions de toute sorte d'après un programme établi d'avance.

Pour finir, le directeur de l'école fait la critique de l'ensemble du travail et en tire les conclusions qui s'imposent. En outre, il y a une exposition de travaux dans les locaux des différents groupes : produits du travail manuel et résultats des travaux d'écriture, de calcul et de dessin dans des portefeuilles que l'on a faits soi-même. Après trois ans de séjour à l'école, chaque enfant reçoit, au bout de l'année scolaire, un rapport sur son travail et sur sa conduite. Ces rapports ont un but éducatif et sont destinés à chaque élève en particulier ; quant aux parents, ils peuvent prendre connaissance des « rapports objectifs », où chaque maître inscrit ouvertement et sans ménagements ses observations et ses remarques, auxquelles les parents peuvent ajouter les leurs.

Actuellement l'école compte 69 enfants de la 1re à la 8e année scolaire ; ils sont partagés en trois groupes comptant chacun 3 à 4 années scolaires. Conformément aux prescriptions de l'école primaire allemande, il y a, au groupe supérieur, des cours spéciaux de langues étrangères, de sorte que les enfants doués peuvent être conduits jusqu'à l'examen « moyen » de maturité, comme on l'appelle.

Il faut se réjouir tout particulièrement de la compréhension et de la collaboration active des parents qui appartiennent à toutes les couches de la société. Ils collaborent à l'installation des locaux, au repas scolaire, au travail manuel, à la préparation des fêtes et des voyages de vacances ; ils participent aux réunions de groupes, à celles de l'école et à celles qui leur sont destinées ; ils assistent souvent à l'enseignement et là s'est établie la jolie coutume que tel père, professeur ou ouvrier, raconte, à l'occasion, de son travail professionnel ou des voyages qu'il a faits. Le grand intérêt des parents s'est manifesté de la façon la plus surprenante au début de la nouvelle année scolaire ; le nombre des inscriptions nouvelles était si grand qu'il a été impossible d'accepter même un petit nombre des enfants proposés. On a fondé alors un « Cercle d'amis de l'école expérimentale de l'Université » qui a pris pour tâche de transporter l'idée de l'école expérimentale au sein des écoles publiques. Aussitôt les démarches nécessaires ont été faites de façon très énergique et elles ont eu un résultat inespéré : dès Pâques 1926, il a été possible de transformer l'une des écoles primaires de la ville d'Iéna dans le sens de la communauté scolaire et, déjà en automne 1925, le nombre des inscriptions pour cette nouvelle école a cru de jour en jour.

Ainsi s'agrandit sans cesse, sous la direction ferme du Professeur Petersen, le cercle des tâches qui incombent à l'Institut des Sciences de l'Education. D'une façon émouvante il veille, dans tous les domaines, à établir un lien fécond entre la théorie et les réalisations pratiques, afin de servir l'idée d'une libre éducation nouvelle par la communauté et pour la communauté.

Gerhardt SIEVEKING.

L'Effort Pédagogique Russe

III. Programmes, méthodes et pédagogues.

« L'Internationale des travailleurs de l'Enseignement (33, rue de la Grange aux Belles, Paris) ayant publié les « Programmes officiels de l'Enseignement dans la République des Soviets » (3 fr.) et ces Programmes fort détaillés étant accompagnés de nombreuses indications

méthodologiques, nous éviterons de glaner, autant que possible, dans cette forte brochure que ne manqueront pas de lire tous ceux qu'intéresse le sujet de notre étude.

Il nous paraît plus utile de signaler les caractères principaux de la pédagogie russe, de fournir à son sujet des renseignements inédits en français ou peu connus ou dispersés dans de multiples publications et enfin de dire ce que nous pensons de cette pédagogie et de ses représentants.

A — *Au service de la société communiste.*

Nous avons écrit précédemment que les dirigeants de l'instruction publique en Russie s'étaient efforcés de rechercher dans la pédagogie nouvelle tout ce qui pouvait leur servir à la préparation d'une société communiste. Nos lecteurs ne seront donc pas surpris d'apprendre que les dirigeants de la pédagogie russe, ayant adopté avec enthousiasme le self-government, se sont efforcés de l'appliquer à tous les âges et même aux tout petits.

Par contre l'individualisation de l'enseignement ne pouvait être un idéal pédagogique pour tous ceux qui approuvaient ces paroles de Zinovief : « Les enfants appartenant à des classes diverses seront nivelés à l'école et en sortiront imbus tous des mêmes principes. » Il n'est pas étonnant par suite de voir la « Direction Centrale Panucrainienne du Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement » déclarer que l'individualité de l'enfant est incapable de servir de base à l'éducation sociale et écrire : « Dorénavant, la pédagogie se transforme de la science des meilleures méthodes de l'éducation en une branche des *sciences d'organisation* qui s'imposent la tâche de l'organisation des enfants, afin de les adapter le mieux possible aux conditions de leur milieu social ». Heureusement, dans la pratique, la place prise à l'école russe par les méthodes actives et d'observation permettra de dégager l'élite malgré les intentions niveleuses des dirigeants soviétiques.

La pédagogie russe demande que « l'école organise la participation des enfants au travail et à la vie sociale » et a le souci « d'apprendre les méthodes et les habitudes de travail à la classe ouvrière et paysanne » ; « elle inscrit à son programme l'enseignement des habitudes de toutes les formes de travail et elle dit qu'il faut les apprendre méthodiquement et économiquement ». Nous avons, dit le programme, une vaste littérature qui étudie les méthodes de lecture. « Par contre il n'existe pas encore de guide méthodique concernant, par exemple, les soins aux plantes, aux animaux et tant d'autres choses de la vie courante et leur enseignement est beaucoup plus difficile que celui de la lecture. » Dans les Programmes officiels, nous trouvons enfin un tableau des habitudes de travail que doivent connaître les élèves qui terminent l'école du 1er degré. Voici les grandes divisions de ce tableau :

« A. Habitudes d'orientation (dans l'espace, le temps, les grandeurs et quantités, la qualité, etc.).

B. Habitudes de travail de fixation.

C. Habitudes de travail ménager.

D. Habitudes d'utilisation d'outils d'usage courant et d'installation de confort simple.

E. Habitudes de travail agricole.

F. Habitudes de travail de recherches scientifiques.

G. Habitudes de travail dans les organisations politiques et administratives. »

Ainsi la pédagogie russe réagit contre l'enseignement livresque. Elle utilise le livre cependant, mais ne veut pas qu'il y ait de rupture entre le livre et la vie. C'est la vie, l'activité laborieuse des hommes, la réalité qu'elle veut faire connaître ; aussi, « à la base du programme, se trouve l'étude du travail humain nécessaire au développement de la vie sociale et dont le fond n'est que la soumission de la nature aux besoins de l'homme ». Par suite, un critère social communiste fixe le contenu des programmes : on choisira dans l'histoire du passé ce qui peut aider à comprendre le présent et ce qui glorifie le régime soviétique (complexes relatifs à « la révolution d'octobre », au « 1er mai », etc.).

B — *Participation à la vie sociale et complexes.*

Parce qu'ils voulaient non seulement faire étudier la vie et le travail des autres, mais encore faire participer les enfants, dans la mesure de leurs moyens, au travail et à la vie sociale, les pédagogues russes ont dû :

1° Répartir les programmes en tenant compte des forces et des intérêts des enfants selon leur âge.

2° Ne plus diviser les programmes en matières d'enseignement isolées (lecture, écriture, calcul, etc.) mais en complexes.

3° Localiser l'enseignement, c'est-à-dire l'adapter au milieu.

La première de ces exigences se traduit par la répartition suivante du programme de l'école du 1er degré :

AGE MOYEN	LA NATURE	LE TRAVAIL	LA SOCIÉTÉ
8 à 9 ans	Les saisons.	La vie et le travail dans la famille rurale et citadine.	La famille et l'école.
9 à 10 ans	L'air, l'eau, le sol, les plantes cultivées, les animaux domestiques et leur élevage.	Le travail au village ou dans le quartier de la ville où habite l'enfant.	Les institutions administratives de la ville et du village.
10 à 11 ans	Observations élémentaires de physique et de chimie. La nature locale, la vie de l'organisme humain.	L'activité agricole et industrielle de la contrée.	Les institutions administratives de la contrée. Image du passé de la contrée.
11 à 12 ans	La géographie de la Russie et des autres pays.	L'activité économique de l'U. R. S. S. et des autres pays.	Institution de la Russie et des autres pays. Tableau de la vie de l'humanité.

La seconde exigence nous oblige à dire d'abord ce que c'est qu'un complexe. C'est, disent les programmes, « l'ensemble des phénomènes concrets pris dans la réalité et groupés autour d'une idée ou d'un thème central et défini ». Le complexe (complexe veut dire compliqué) n'est donc autre chose que ce que nous appelons : centre d'intérêt. Aux complexes russes sont rattachés toutes les matières d'enseignement, avec cependant quelques exercices artificiels complémentaires pour l'étude des techniques.

La division du travail d'une année en complexes donne lieu à quelques observations.

Prenons comme exemple le programme de 2e année divisée en trois trimestres, comme il est d'usage pour les autres années :

I. **Trimestre automne-hiver.**

1. La vie de l'enfant pendant les vacances d'été.
2. Etablissement du plan des travaux prochains.
3. La sauvegarde de la santé.
4. Travaux d'automne au village.
5. La Révolution d'octobre.
6. Les préparatifs pour l'hiver.
7. Bilan du trimestre — Exposition, fête, compte-rendu.

II. **Trimestre hiver-printemps**, etc.

Il nous semble que les auteurs de la répartition du programme général suivant les années, et de celle de chaque programme annuel en complexes se sont inspirés : 1° des programmes de l'Heimatkunde : 2° de ceux de M. Oertli ; 3° enfin des programmes Decroly ou Ferrière qui partent des besoins. Il nous paraît aussi qu'ils se sont plus préoccupés d'organiser cet enseignement suivant un ordre logique quelque peu artificiel que suivant un ordre psychologique et notre impression est renforcée par leur souci, parfois exagéré, de placer les complexes en une « succession rationnelle » et de ne « pas passer à l'étude d'un complexe sans avoir fini le précédent ». Si, disent-ils, le complexe sur les travaux d'automne est suivi de celui sur la Révolution d'octobre, c'est que de l'étude du premier, nous avons conclu : « La haute civilisation de la population influence favorablement le rendement du travail et le bien-être de la population », et que « la Révolution a donné aux travailleurs la possibilité de développer sans limites leur civilisation ».

A la fin de chaque trimestre les programmes officiels exigent, comme on l'a vu, qu'il soit fait un bilan du travail du trimestre écoulé, après quoi des projets sont faits pour le trimestre suivant et un plan de travail est dressé.

Les matières enseignées sont, dans les Programmes officiels, classés en trois colonnes parallèles : la Nature, ses forces et ses richesses ; utilisation de ces richesses et des forces de l'homme ; la vie sociale. Nous trouvons aussi dans ces Programmes l'exemple d'une autre division : nom du complexe ; contenu du sujet ; excursions ; travaux ; travaux de laboratoire et observations ; ce que les enfants doivent lire et penser ; indications méthodologiques pour l'instituteur.

La nouveauté de la méthode des complexes en Russie, l'insuffisance de certains maîtres et la nécessité de la localisation ont amené les pédagogues russes à préciser les exigences de leur pédagogie, à signaler, par exemple, la nécessité d'abandonner un horaire régulier, d'essayer d'abord des complexes avec de petits sujets (le lin, le charbon, etc.) qui cependant doivent fournir un matériel concret de travail, ainsi que les occasions de calculer, de lire et

d'écrire et qui permettent à tous les groupes de travailler. Enfin ces pédagogues ont voulu guider les maîtres dans la localisation de l'enseignement et c'est ainsi qu'une « Première lettre sur l'enseignement complexe » donne le modèle de complexe suivant (pour enfants de 10 à 11 ans) :

NOTRE ARRONDISSEMENT

I. — **Les conditions naturelles de l'arrondissement :**

a) La surface qu'il occupe ;

b) Les frontières, le caractère de la surface. Le sol. Les fleuves, ruisseaux, étangs. La température, le climat. La végétation (fleurs, herbes, forêts, arbres fruitiers). Les provisions de blé et de céréales.

Les animaux utiles ou nuisibles.

Oiseaux.

II. — **L'activité de la population indigène.**

La division du terrain.

Le travail agricole comme principale activité de la population.

Les outils employés pour l'agriculture.

Les conditions du bétail.

La production de la laine.

Le lin et sa production.

Les métiers et travaux de la dite région.

Le budget et la vie d'un paysan. La répartition du travail dans la famille d'un paysan. Le calendrier du travail d'une famille paysanne.

III. — **La Société.**

La répartition de la terre autrefois et aujourd'hui.

La population. L'histoire de l'arrondissement.

a) Depuis les premières colonies jusqu'à l'esclavage.

b) Période de la domination par les propriétaires, la floraison de l'esclavage, la vie du paysan sous l'esclavage. Le développement du capitalisme et son effet sur le village.

La révolution de 1905.

La guerre impérialiste 1914-1918 et sa répercussion sur le village. Révolution.

La vie actuelle. Les habits, mœurs et habitudes du paysan. Les fêtes, folklore, etc.

IV. — **Travaux exécutés par les élèves en correspondance avec le sujet.**

Coopération aux travaux d'organisation, division du travail, programme, etc.

Observation au point de vue conditions du pays ainsi que sur les occupations de la population et de la vie sociale.

Recherches. Analyse du sol, la fabrication des outils agricoles, sources historiques sur les temps primitifs du dit gouvernement.

La collection d'informations statistiques et historiques des gens du pays, des organes du gouvernement, des bulletins, documents officiels, etc.

Notes et collections de chansons indigènes, de proverbes, de légendes, etc.

Descriptions de tout genre (nature, travail, vie, etc., calculations dans les limites voulues des fractions décimales), exécution de tableaux et de diagrammes.

Problèmes de calcul en correspondance avec le sujet.

Recherches d'articles de lecture, de sources historiques et autres, articles de journaux, de périodiques, poésies choisies dans les chrestomathies.

Dessin.

Modelage.

Organisation d'une exposition.

Dans les « Informations du service pédagogique espérantiste international » A. Malichekva nous donne quelques détails intéressants à propos du développement du complexe « de la famille à l'école », qui, avec 33 débutants, dura 4 semaines à Minsk :

« But du complexe : 1° faire connaissance avec les enfants, leur famille, le milieu dans lequel ils se trouvent, en remarquant que l'enfant est le produit du milieu dans lequel il vit. Ceci fut réalisé au moyen de causeries et de visites aux enfants chez eux.

2° Préparer les enfants à la vie scolaire organisée, les habituer à embellir et à organiser leur classe.

Procurer aux enfants le matériel suivant : terre à modeler, papier, crayons, petites boites, buchettes, mousse... s'arranger un « petit coin de nature ». Pour arriver à ce but les enfants s'organisent eux-mêmes, élisent les commissions nécessaires et les élèves de service.

Au cours d'excursions on explique aux enfants quantité de choses sur la nature ; on exerce leur faculté d'observation et d'orientation. Pour préparer le plan des excursions, des causeries sont organisées pendant lesquelles on discute le but et les tâches que les enfants doivent remplir.

Souvent ils se divisent en groupes. Par exemple, si une excursion a lieu dans un endroit où se trouvent une prairie, une rivière, un jardin, nous diviserons les enfants en trois groupes qui ont chacun une tâche différente :

1° récolte des plantes fourragères ;

2° cueillette de fleurs, de branches et de diverses feuilles d'arbres ;

3° chasse aux « habitants de la rivière », etc...

Les groupes sont formés suivant les désirs des enfants. Le classement des matériaux apportés demande beaucoup de temps. Nous avons alors des sujets de causeries et d'observations. Nous nous occupons des scarabées, des grenouilles, des petits poissons pris ; on fait sécher les plantes. On fait des collections, des dessins. Ensuite on compte, on lit et on écrit. Les débuts de la lecture et de l'écriture sont conduits suivant la méthode des « mots entiers ». En même temps on enseigne aux enfants les préceptes d'hygiène, la bonne tenue pendant les leçons et le travail.

On les habitue à quitter leur manteau, à le suspendre à sa place, à nettoyer la classe. Ensuite les enfants font connaissance avec l'école, ses différentes parties et avec les autres groupes. »

Cette pratique pédagogique est, on le voit, excellente, mais on n'en saurait toujours dire autant de la théorie. C'est ainsi que les Programmes insistent à plusieurs reprises sur le caractère synthétique de la méthode, mais cependant affirment qu' « il ne faut pas craindre de commencer par étudier quelque chose de complexe avant d'aborder l'étude de ses éléments (donc plus faciles et plus simples) » ; puis, donnant comme exemple l'étude de la collectivité forestière, recommandent de com-

mencer par l'étude des généralités et de passer *ensuite* à l'analyse. Il semble y avoir là contradiction. En réalité nous avons affaire à un jugement logique, alors qu'une explication psychologique seule peut justifier la pratique employée. Pour l'enfant, la collectivité forestière, connue confusément, est le simple, le facile, l'intéressant ; par suite l'étude qui part de cette généralité confuse, syncrétique, pour aboutir à une connaissance plus précise du sujet étudié, à la suite d'analyses et de synthèses corrélatives, est une marche du simple au complexe, comme elle est aussi une marche du facile au difficile.

Si les rédacteurs des Programmes officiels russes paraissent avoir senti intuitivement, mais confusément, l'ordre qu'il convenait de suivre, ils ne semblent donc pas avoir nettement compris que cet ordre était l'ordre même du progrès : du syncrétisme à la synthèse au moyen de différenciations et de concentrations (analyses et synthèses) corrélatives.

C. — *La pédagogie russe est-elle originale ?*

Certains pédagogues se sont efforcés de trouver quelque chose d'entièrement nouveau dans la pédagogie russe. Tantôt on a cité, à ce propos, la base sociale des complexes, mais c'est faire bon marché de la pédagogie de Dewey, de Decroly et de Ferrière. D'autres fois, oubliant les efforts de Cousinet et de maints autres pédagogues, on a signalé le journal oral, sorte de revue, dramatisation des événements scolaires et sociaux. Enfin les statistiques et les diagrammes, dont, avec raison, on fait grand cas dans les écoles russes, ne sont pas, comme on l'a dit, une « vraie trouvaille pédagogique russe » ; les écoles du Dr Decroly en font un large emploi et un savant français, H. Le Chatelier, n'a pas eu besoin de connaître la pédagogie russe pour écrire : « Le paysan danois trace la courbe de croissance du cochon qu'il engraisse ; pourquoi le petit paysan français serait-il incapable d'apprendre à en faire autant ? Il suffirait de l'habituer à l'école à tracer la courbe du baromètre et du thermomètre, celle de la croissance d'un haricot depuis sa germination ou encore celle du nombre des graines germées chaque jour. »

Ce qui est plus original, sans doute, ce sont les efforts d'un vaste pays pour assurer le triomphe du communisme par l'éducation, ses efforts de vulgarisation des méthodes et procédés pédagogiques propres à servir ce but.

D. — *Ce que nous pensons de quelques particularités de la pédagogie russe*

Si nous en croyons les programmes officiels, « l'élocution, la lecture, l'écriture, le calcul doivent être liés étroitement avec les phénomènes réels et il ne doit pas y avoir à l'école d'écriture, de lecture, ni d'arithmétique comme matières isolées ». Cependant les auteurs des Programmes donnent eux-mêmes une entorse à cette règle en admettant « la possibilité d'exercices artificiels pour développer telle ou telle connaissance technique », mais ils s'efforcent alors de justifier l'étude ainsi isolée. « Vous voulez participer à l'administration de votre, ou plutôt de notre collectivité, apprenez à lire, à écrire et à calculer. L'enfant voit donc devant lui un but concret séparé de lui par quelques mois (cette perspective est, à notre avis, accessible même à un enfant de huit ans) et justifiant toute une série d'exercices, moyens nécessaires pour atteindre ce but. » Comme le pédagogue allemand Gansberg, nous ne partageons pas du tout cette illusion de l'attrait d'un but éloigné pour des petits et nous croyons que la taylorisation dans l'étude des techniques ne doit pas être placée tout au début de l'étude de ces techniques, mais doit seulement apparaître aux enfants comme un moyen d'acquérir plus vite des techniques dont ils ont commencé l'étude par des méthodes propres à leur en faire sentir l'utilité et à leur en faire désirer une acquisition plus rapide.

Lorsqu'on veut juger la pédagogie russe il ne faut pas oublier que, dans la plupart des cas, l'exposé méthodologique des programmes constitue un idéal pédagogique qui non seulement est souvent loin d'être réalisé, mais encore est parfois critiqué par certains pédagogues russes des plus connus.

Nous pouvons en prendre comme exemple l'enseignement de la lecture. Les programmes officiels recommandent de commencer par des mots entiers, mais courts, alors que la majorité des maîtres emploient encore les méthodes phonétiques et que des pédagogues réputés, Blonsky par exemple, critiquent âprement les méthodes globales idéo-visuelles.

Cependant ces dernières méthodes gagnent du terrain et les abécédaires parus au cours des deux dernières années se rapprochent de la méthode globale ou, nous écrit Sobolev, coïncident entièrement avec elle.

Si nous recherchons les causes du progrès de cette dernière méthode, nous remarquons qu'elles

ne sont point celles qui la justifient à nos yeux. De même que les auteurs des Programmes présentent *les complexes comme un moyen de réaliser la liaison de l'école à la vie*, certains pédagogues russes, Handmacher et Sobolev par exemple, défendent *la méthode globale* parce qu'elle est un *moyen de lier l'enseignement de la lecture aux complexes, donc à la vie.* Ainsi, dans l'un et l'autre cas, les pédagogues russes ne semblent pas avoir aperçu qu'au fond, complexes ou méthodes globales, c'est la même méthode, que dans l'un et l'autre cas on s'appuie sur les intérêts enfantins, qu'on se préoccupe avant toute autre chose de créer le besoin d'apprendre et qu'enfin l'acquisition des connaissances suivant la loi du Progrès, va, comme on l'a dit plus haut, du syncrétisme à la synthèse par une succession d'analyses et de synthèses corrélatives.

E. — *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la lecture en Russie*

Le peu que nous savons des pédagogues russes nous permet de croire qu'il y a en Russie des pédagogues intuitifs d'une grande valeur et d'un grand dévouement ; mais, sans nier l'utilité de l'intuition, nous croyons que les progrès de la pédotechnie sont étroitement liés à ceux de la pédagogie expérimentale.

A cet égard, il y a vraiment quelque chose d'original et de nouveau en Russie où l'on compte 22 écoles expérimentales « ayant toutes des programmes différents et des objets différents ».

Les dirigeants de l'instruction publique en Russie, voulant dégager au plus tôt des méthodes applicables dans toutes les écoles, ont placé ces écoles dans des conditions matérielles identiques à celles des écoles ordinaires. Si logique que cela semble à première vue, il ne nous paraît pas certain que cela constitue le meilleur moyen d'atteindre l'idéal poursuivi.

Les horticulteurs d'élite qui nous dotent chaque année de nouvelles merveilles horticoles savent bien, eux, que des sols ou des milieux spéciaux sont la plupart du temps favorables à l'obtention des nouveautés, et si quelqu'un, prétextant que les plantes sont le plus souvent cultivées dans des sols et par des jardiniers de valeur moyenne, leur demandait de confier à de tels sols et à de tels jardiniers le soin de perfectionner les plantes cultivées, ils ne feraient qu'en rire.

L'idéal de progrès pédagogique poursuivi en Russie nous paraîtrait plus accessible si les maîtres d'élite, placés dans des écoles matériellement identiques aux autres écoles russes, avaient seulement à mettre au point, pour l'application en grand, les méthodes obtenues par des pédagogues placés dans des conditions plus favorables.

C'est d'ailleurs à peu près ce qui se passe lorsqu'on met à l'étude le plan Dalton, la méthode Winnetka ou les méthodes de lecture étrangères dans les écoles expérimentales russes.

Malgré ces quelques réserves, nous ne saurions trop louer les dirigeants de l'instruction publique en Russie pour la volonté qu'ils manifestent, par leurs actes aussi bien que par leurs paroles, de hâter les progrès pédagogiques, mais le difficile est bien moins de créer 22 écoles expérimentales que de trouver 22 pédagogues expérimentaux capables de diriger utilement ces écoles, et cette difficulté n'a pu qu'être accrue par le souci de confier de telles directions à des communistes éprouvés.

C'est que pour diriger utilement une école expérimentale il faut, entre autres choses, une forte culture, beaucoup de sens critique, nécessaire à l'interprétation des résultats obtenus à la suite de recherches patientes conduites méthodiquement, ainsi que des connaissances étendues sur la pédagogie mondiale, la psychologie et même la sociologie.

Nous ne pouvons évidemment juger à ce point de vue tous les pédagogues et toute la pédagogie russe, mais à propos de l'enseignement de la lecture nous pourrons cependant porter quelques appréciations qui valent aussi sans doute pour tout le reste.

Dans un mémoire, datant de 1925 la « sous-section scolaire du Conseil savant de l'Etat près le Commissariat de l'Instruction publique », ayant à dire : « A quelles conditions doit satisfaire l'abécédaire normal ? », paraît ignorer totalement les données de la psychologie expérimentale en ce qui concerne le mécanisme de la lecture d'un adulte.

Un groupe d'institutrices maternelles d'un jardin d'enfants expérimental, dirigé par L. Schleger, ayant essayé les méthodes Montessori, Decroly et américaine, conclut : « Chacune de ces méthodes découle des particularités de la langue à laquelle elle est appliquée et, par conséquent, il faut former une méthode spécialement adaptée à la langue russe ». Or la première de ces affirmations est démentie

par les faits. Les méthodes ont découlé de la conception des valeurs et des idées pédagogiques des éducateurs et c'est ce qui explique que pour chaque langue on trouve : 1° des méthodes mécaniques qui suivent une progression logique soigneusement graduée (méthodes phonétiques, semi-phonétiques, des mots normaux, etc.) ; 2° des méthodes qui se soucient moins de l'ordre à suivre que de l'intérêt des enfants et de la liaison avec la vie (méthodes idéo-visuelles).

Evidemment les particularités de chaque langue ont obligé les pédagogues à des particularités dans l'application de ces méthodes, mais on ne saurait nier qu'il y a un fond commun entre les méthodes globales américaines, la méthode globale allemande de Gansberg, la méthode idéo-visuelle belge de Decroly et les méthodes globales russes. On ne saurait nier non plus qu'actuellement les méthodes idéo-visuelles progressent en Amérique, en France, en Allemagne et en Russie, non parce que les langues anglaise, française, allemande et russe tendent à s'unifier, mais parce qu'en tous pays progresse cet idéal : obtenir une liaison plus étroite entre l'enseignement des techniques et la vie. Non seulement L. Schleger et ses maternelles étaient insuffisamment au courant de la pédagogie mondiale, mais encore elles n'ont pas su voir qu'entre la méthode de lecture Decroly et la méthode de lecture Montessori il y a la même différence qu'entre les jeux sensoriels de l'un et ceux de l'autre — différence qui, dans ce cas, ne saurait être attribuée aux particularités de la langue — et que, par conséquent, elles n'ont pas compris vraiment ces méthodes.

Blonsky, autre pédagogue communiste fort connu, commet la même erreur lorsqu'il attribue aux particularités de la langue anglaise la naissance de la méthode des « mots entiers ». Il ajoute : « En ce qui concerne le russe, la méthode des « mots entiers » n'est pas nécessaire, car il n'y a pas chez nous un tel écart entre la lecture et l'écriture, et, de plus, elle est difficile, les mots russes étant ordinairement longs ». Ainsi, de la lecture, Blonsky n'a vu que le mécanisme d'apprentissage, il n'a songé ni à l'intérêt des enfants, ni à la marche du progrès, ni à la façon dont s'accomplit la lecture d'un adulte cultivé. Ce n'est pas tout ; son affirmation que la méthode des mots entiers est difficile en russe, par suite de la longueur des mots, nous paraît absolument démentie par des recherches expérimentales, entreprises par nous, à propos de l'influence de la longueur des mots sur la difficulté de lecture, comme aussi par celles du Dr Decroly qui ont prouvé que la lecture globale des phrases — pourtant plus longues que des mots russes — présentait moins de difficulté que celle des mots.

Tout comme la « sous-section scolaire du Conseil savant de l'Etat près le Commissariat de l'Instruction publique », Chapochnikov, auteur de l'une des méthodes de lecture les plus populaires en Russie, donne du mécanisme de la lecture une explication physiologique un peu simpliste qui ne tient pas compte du rôle important de la pensée, de ces « sens de divination » dont parlent Bergson, W. James et tous les psychologues qui ont étudié sérieusement cette question.

Terminons par quelques lignes d'une institutrice russe, extraits d'une étude sur : « L'enseignement de la lecture et les enfants » (Moscou 1926).

A la première page de l'abécédaire de Vakhtérof, fort répandu en Russie, il y a beaucoup d'images qui, par elles-mêmes, réveillent chez les enfants bien des pensées vivantes... Ils sont prêts à vous adresser un tas de questions : « Pourquoi ? Comment ? Pourrions-nous nous procurer cette trompette ? etc. » Or, au lieu de l'explication des images et des réponses à leurs questions, les enfants reçoivent une autre tâche : on les force à fixer leur attention sur un petit rond qu'on a appelé lettre « O » « A quoi bon savoir et me rappeler le nom de ce petit rond ? Ça ne m'intéresse pas, se dit le petit Micha, qui a l'esprit curieux, mais qui n'ose pas dire tout haut ce qu'il a pensé.

— Voici « O », dit l'instituteur. Répétez comment s'appelle cette lettre. »

Ne dirait-on pas quelque bonne page de l'Allemand Gansberg, et ne s'est-on pas aperçu déjà que les critiques que nous avons adressées à quelques pédagogues russes peuvent être adressées également à des pédagogues de France et d'ailleurs ?

IV. - *Conclusion*

Comment jugerons-nous en définitive l'effort pédagogique russe ?

Il nous apparaît évidemment comme intense et nous ne croyons pas qu'en aucun autre pays on manifeste autant de volonté de perfectionner l'enseignement populaire.

Malheureusement le souci politique tient écartés des tâches de direction des pédagogues non communistes. On peut être un bon pédagogue quoique communiste, mais tous les bons pédagogues russes ne sont certainement pas

communistes, et si le mouvement pédagogique russe est intense, il n'est pas toujours éclairé. Il est regrettable de voir des pédagogues que leur qualité de communiste met en vedette, ou dirigeant des écoles expérimentales, tantôt affirmer ce que l'expérience contredit, tantôt ne pas comprendre vraiment les méthodes qu'ils expérimentent ou ne pas savoir interpréter convenablement les résultats de leurs recherches et en tirer parti.

Cependant ces pédagogues ne sont pas seulement des gens de foi — et il faut une certaine foi pour accomplir de grandes tâches, — ils sont aussi des hommes de bonne foi qui s'efforcent de se documenter sur la pédagogie étrangère; aussi parviendront-ils bien un jour à rectifier leurs erreurs et s'ils ne révolutionnent sans doute pas la pédagogie, on peut espérer que, tout au moins, ils contribueront pour une large part à ses progrès futurs. E. DELAUNAY

Les Précurseurs de Mme Montessori

II

Exercices et Matériel pour l'éducation des facultés sensorielles et intellectuelles

Le matériel principal est indiqué dans le tableau synoptique ci-dessous.

La manière dont les enfants étaient enseignés dans les instituts de Séguin, de Bourneville et des Frères de la Charité était en rapport avec leur condition morale et intellectuelle. Le but était de développer le mieux possible leurs facultés. Séguin a dit : « L'éducation doit commencer là où le développement naturel cesse. »

Il commençait donc par tester les enfants à l'aide du matériel et, s'ils se montraient incapables de faire tel ou tel exercice, le traitement à subir par l'enfant partait de là ; si au contraire les enfants faisaient preuve de savoir faire, ils en étaient dispensés. On leur donnait aussi vite que possible des occupations journalières dans la maison, le jardin ou les ateliers. Nous y reviendrons dans un article ultérieur sur la méthode de Mme Montessori.

L'orthopédie mentale de Binet s'écarte (1) des autres méthodes (2).

La première série d'exercices fut essayée dans des classes d'arriérés et, comme le résultat se montra favorable, l'orthopédie mentale fut adoptée par quelques écoles.

Les exercices principaux consistent en :

I. — Obtenir de la dextérité et le contrôle du corps :

Enfiler des perles et des aiguilles, ramasser, mettre en rangs, tresser, confectionner des fleurs en papier, etc. Porter de petits verres, remplis d'eau jusqu'au bord, à des distances toujours plus grandes (1).

Exécuter des mouvements difficiles et compliqués.

II. — Augmenter l'attention pour des impressions sensorielles de courte durée : distinction d'objets et de dessins qui ne sont montrés qu'un instant; écouter le tic-tac d'une montre à grande distance; discrimination d'odeurs, exercice gustatif, reconnaissance d'objets au moyen du toucher ; évaluation de poids, de longueurs, d'épaisseurs, de largeurs, de profondeurs, de superficies, de volumes.

III. — Attention pour les impressions sensorielles de longue durée : exécution rapide d'un ouvrage donné (le temps est indiqué); couture, faire des découpages, coller, souligner ou biffer rapidement des mots. Noter rapidement des points, écrire rapidement lettres, mots, chiffres ou phrases.

IV. — Observation d'objets toujours plus nombreux. Remémorer des faits de la vie quotidienne.

(1) Voir dans l'année psychologique, 1908. BINET : *L'orthopédie mentale.* — Voir aussi BINET : *Les idées modernes sur les enfants*, p. 150. — Voir : Bulletin de la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant Février 1908, Mars 1908, Décembre 1912.

(2) Dans l'article déjà cité plus haut de G. J. VOS, on trouve décrits beaucoup de ces exercices.

(1) Voir les mêmes exercices faits dans les écoles Montessori.

V. — Comparer et juger, estimer, classer des couleurs, longueurs, largeurs, poids. Estimer des durées, mesurer le temps. Rébus, devinettes, questions compliquées.

VI. — Critiques de dessins, de travaux manuels, de vêtements, d'attitudes, et des autres enfants.

Choix des plus belles couleurs, images, objets, etc.

VII. — Exercices de la volonté et exercices avec le dynamomètre.

VIII. — Exécution de différentes occupations aussi silencieusement que possible (1). Immobilité prolongée. Se tenir longtemps dans une pose déterminée.

IX. — Exercices de respiration après une forte tension. Exercice de la résistance au fou rire.

Après la mort de Binet, plusieurs de ces exercices furent pratiqués dans les classes primaires de quelques écoles pour enfants normaux (2). Un groupe d'enfants y participait, un autre pas ; ainsi ces deux groupes purent être comparés. On avait choisi pour cette expérience les occupations suivantes :

I. — Porter des verres remplis d'eau. Ceci eut beaucoup de succès avec les enfants normaux et il parut que des enfants inattentifs à l'école et montrant peu d'intérêt, manifestaient ici un grand zèle et une forte concentration.

II. — Evaluer des unités de longueurs, les yeux bandés. Le résultat fut peu satisfaisant, et le toucher parut peu développé chez ces enfants normaux ; seul un enfant peu doué intellectuellement donna des réponses suffisantes !

III. — La présentation pendant cinq minutes d'un nombre d'objets toujours croissant ; les enfants doivent noter aussitôt après ce dont ils se souviennent. Ces épreuves permirent de constater de remarquables progrès après quelques séances.

IV, — Retenir des séries de mots de 2 à 3 syllabes. Cet exercice ne donna pas, après le temps d'épreuve, de résultats positifs.

V. — Répéter des phrases avec un nombre croissant de syllabes. Quand les phrases dépassent 18 syllabes, on ne peut plus obtenir de bons résultats. En général la mémoire visuelle parut plus forte que l'auditive.

(1) Comparez à la méthode Montessori.

(2) Voir : Bulletin de la Société libre, 1907-1908.

Binet estime que le succès obtenu par ces exercices dans les classes d'arriérés est dû au fait suivant : « L'arriéré, dit-il (1), est un enfant chez lequel dominent l'intelligence des sens et des perceptions concrètes et l'aptitude aux mouvements. Ce sont ces facultés qui ont reçu un développement normal. » Et plus loin : « L'enfant anormal nous apparaît comme un être qui est arrêté à une phase antérieure de son développement intellectuel ; on le savait sans doute, mais on ignorait en quoi consistait au juste cet arrêt du développement intellectuel ; on le comprend mieux, quand on apprend que l'intelligence de l'enfant est d'abord sensorielle, qu'elle se sert surtout d'images sensibles, d'expériences concrètes et que c'est plus tard qu'apparaît l'intelligence verbale qui, grâce au mot, permet le développement des idées abstraites et générales. »

Comme Séguin, Bourneville et Binet avaient formé le vœu que leurs méthodes fussent également appliquées à l'enfant normal, il n'est pas étonnant de voir deux médecins, le Dr O. Decroly à Bruxelles et la Doctoresse M. Montessori à Rome, expérimenter simultanément, bien qu'indépendamment l'un de l'autre.

A l'origine, tous deux débutèrent avec le même matériel et avec des enfants arriérés. Ils ont abouti cependant à de tout autres résultats, principalement en ce qui concerne le matériel.

Le Dr Decroly a presqu'entièrement supprimé celui de Séguin et de Bourneville, parce que, selon lui, l'attention des enfants se manifeste dans une autre direction. Un matériel différent a été construit pour le premier enseignement aux anormaux, partiellement en rapport avec celui d'Itard et de Bourneville, et avec l'orthopédie mentale et les épreuves de Binet et de Decroly. Mais, contrairement à la méthode Montessori, le matériel déterminé prend peu de place dans cet enseignement. Il a été remplacé, surtout pour l'enfant normal, par un matériel de « la vie pour la vie réelle », collectionné, systématisé ou fabriqué par les enfants eux-mêmes,

(1) Voir BINET : *Les enfants anormaux*, p. 39, etc.

ce qui met à leur portée un domaine beaucoup plus vaste.

C'est surtout par un travail individuel, captivant l'enfant et adapté à lui comme aux différents types et à la vie réelle, que le Dr Decroly cherche à réaliser l'éducation de la personnalité entière. Son contact personnel et permanent avec les enfants et les écoles lui a fourni des données qui ont été en partie publiées dans des articles scientifiques (1) et sur lesquelles son enseignement a été construit. Il n'a pas décrit lui-même sa propre méthode, mais quelques-uns de ses élèves ont fait des tentatives dans cette direction (2); il a même paru un programme d'écoles communales où la méthode Decroly est pratiquée.

Il vaut la peine d'étudier, en vue du perfectionnement des diverses méthodes, comment ces classes d'école active, même celles d'écoles communales, ont établi entre elles des liens plus souples et lesquelles d'entre elles ont réalisé en vérité l'esprit de l'école active, sans succomber au danger de mécaniser et de tuer les idées fondamentales.

(1) Beaucoup de ses articles sont publiés dans les Archives de Psychologie, le Journal de Neurologie, la Revue de Pédotechnie, la Policlinique, l'Ecole Nationale, etc. comme aussi dans beaucoup de brochures.

(2) Voir Ad. FERRIÈRE : *L'école active* (Genève Forum). — A. HAMAIDE : *La méthode Decroly* (Neuchâtel, Delachaux). — L. DALHEM : *La méthode Decroly à l'Ecole primaire.* (Bruxelles). — G. BOON : *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire* (1924, Bruxelles). — Ville de Bruxelles : *Programme de la méthode Decroly.* — Dr O. DECROLY : *La classification des enfants anormaux.* (Gand, v. d. Haegen, 1905). — Dr O. DECROLY : *Examen mental des Enfants anormaux.* (Bruxelles, Severijns, 1913). — Dr O. DECROLY : *Traitement des enfants irréguliers.* (Gand, v. d. Haegen, 1908). — O. DECROLY et G. VERMEYLEN : *Séméiologie Psychologique de l'affectivité enfantine.* (Bruxelles, Severijns, 1920). — Voir aussi les différentes œuvres du Dr G. VERMEYLEN de Bruxelles sur le traitement des arriérés.

TABLEAU COMPARATIF

Nous désignons par les lettres : I, S, B, C et M, respectivement les noms de : Itard (1775-1838), Séguin (1812-1880), Bourneville (1840-1909), des Frères de la Charité et de madame Montessori (1870) (3).

L'EDUCATION MOTRICE.

I. — Exercices de mouvements spéciaux.

S. — Id. Balançoire à rallonge, divers degrés ; marches dans les traces ; planche à ressorts automatique (mouvements de marche ; échelle à corde (tenir, serrer) ; ponton, barres parallèles, exercices de marche, etc.

B. — Id.

C. — (4).

M. — Exercices de mouvements spéciaux. Balançoire à rallonge, escalier ou marchepied rond, échelle à corde de Séguin, barrière à escalade.

Exercices le corps immobile.

I. — Exercices pour obtenir l'immobilité (servant à exercer plusieurs facultés à la fois et ayant pour but déterminé de conduire à la concentration.) — Action de tenir.

S. — Id.

C. — Voir note 4.

M. — Le jeu du silence ; marcher sur la ligne (exercice d'équilibre) ; marcher sur la ligne avec des objets dans la main (verres remplis, etc. ; voir aussi Binet) ; marcher au rythme de la musique, gymnastique.

Exercices respiratoires.

I. — Respiration.

S. — Id. — Gymnastique des lèvres, de la langue, etc.

B. — Id. — Planchette oblique, contre laquelle de petites boules de poids divers doivent être soufflées. Instruments à vent. Flûtes.

C. — Voir note 4.

M. — Exercices de respiration ; gymnastique des lèvres et de la langue, etc.

Exercices d'élocution.

I. — (Le sauvage de l'Aveyron était idiot et quasi sourd-muet. On dut renoncer aux exercices auditifs et à ceux de la parole).

S. — Comme Itard.

B. — Comme Itard et Séguin.

C. — Comme les précédents.

(3) Voir les illustrations du matériel de SÉGUIN et de BOURNEVILLE dans les différents comptes-rendus du service de Bicêtre, par BOURNEVILLE. (Paris, Alcan) Voir les illustrations du matériel des Frères de Charité dans *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux* (Edit. des Frères de Charité. Rue du Strop, Gand. Voir le matériel de Mme MONTESSORI dans ses différents livres.

(4) Ma visite à Gand ne m'a pas permis de voir un assez grand nombre de ces exercices. Le matériel est du reste trop étendu pour pouvoir être mentionné ici en entier. — C. PH.

M. — Exercices de la parole.

Soins de la toilette.

I. — S'habiller et habiller autrui, se laver, etc.

S. — Habiller une poupée (différentes fermetures), apprendre à se laver, à s'habiller.

B. — Comme Séguin. Etoffes tendues sur cadres et s'ajustant au moyen de divers modes de fermeture. Grande botte aux lacets colorés. Matériel de couture, diverses aiguilles grossières en bois et en métal, du cordon, du ruban, du fil, de la gaze, de la laine, etc.

C. — Des tabliers et des jambières avec systèmes de fermeture divers que les enfants peuvent s'ajuster à eux-mêmes et aux autres ; apprendre à se laver, à s'habiller, etc. Matériel de couture comme chez Bourneville.

M. — Etoffes tendues sur cadres et s'ajustant au moyen de divers modes de fermeture, comme chez Bourneville. S'habiller et se déshabiller, se laver, etc.

Travaux de ménage.

I. — Toutes sortes d'occupations de ménage.

S. — Id.

B. — Id.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

M. — Id.

Jeux.

I. — Jeux.

S. — Jeux libres et dirigés.

B. — Id.

C. — Voir note.

M. — Jeux libres et dirigés (1).

Travail manuel.

S. — Découpages, travaux de charpente, scier, etc.

B. — Ateliers d'apprentissage divers. (L'âge intellectuel où les enfants commençaient un apprentissage manuel dans les ateliers était d'environ 12 ans).

C. — Ateliers pour enseignement technique.

M. — Travail manuel : encastres, constructions, poterie. Voir méthode. (2) (Mme Montessori n'a jamais clairement développé cette question. Ce qui a été décrit par elle dans sa méthode sur les travaux de plastique et sur la poterie n'a pas été appliqué, pour autant que je sache. — C. PH.)

(1) Voir : MONTESSORI. *Les Case des Bambini*, p. 106-117, (Delachaux, 1912) et *De Methode Montessori* p. 100 et 110, Ploegsma, Zeist, 1916.

(2) Voir : *Les Case dei Bambini*, p. 137 et *De Montessori Methode*, p. 126.

Imitation de mouvements. Exercices spéciaux de la main, du bras, des doigts, etc.

I. — Exercices pour imiter les mouvements.

S. — Imiter des mouvements. Exercices de la main, des doigts et des bras, en même temps que de la vue. Ramasser de menus objets : épingles, aiguilles, etc. ; enfiler des perles, enfoncer des chevilles de bois dans des trous, etc.

B. — Imiter des mouvements. Exercices des doigts, de la main et du bras. Jeu de la fronde ; tenir entre le pouce et les doigts des planchettes de différentes grosseurs ; même exercice avec des cylindres (munis de boutons) de différentes dimensions qui doivent être triés par le bouton d'un bloc pourvu de trous. Enfoncer dans une planche à trous colorés des chevilles grossières en bois, munies d'un bouton coloré. Cônes troués où doivent être enfoncées des chevilles. (Ces exercices ont pour but de préparer à l'écriture). Trois planches percées de trous de différentes grandeurs avec boules à y mettre.

C. — Imiter des mouvements. Exercices de la main, du bras et des doigts. Beaucoup de blocs cylindriques (sans boutons) ; ressorts à tendre. Exercices divers pareils à ceux de Bourneville.

M. — Exercices de préhension. Jeu de fronde. Trois blocs cylindriques. Les cylindres doivent être saisis par les boutons. Saisir des encastres géométriques et les insérer dans leurs cadres.

II. — DÉVELOPPEMENT DE LA SENSIBILITÉ GÉNÉRALE

I. — Bains chauds.

S. — Bains différents (froids et chauds) ; bains de pieds, de tête ; bains de vapeur, douches ; diverses sortes de massages, etc.

B. — A peu près comme Séguin.

C. — Comme chez Séguin et Bourneville.

M. — Bains. Voir méthode. (1)

a. — Sensation de la température.

I. — Distinguer des objets chauds et froids (marrons, etc.)

S. — Distinguer l'eau chaude, tiède et froide. Distinguer des liquides gras et astringents.

B. — Comme Séguin.

C. — Pots en émail à poignées creuses où l'on met de l'eau de différentes températures. Les enfants doivent les réunir deux à deux.

(1) Voir : *Les Case*, p. 66 et *De Methode*, p. 64.

M. — Baquets en émail remplis d'eau de températures différentes et munis d'un thermomètre. Pots en émail munis de thermomètres. Plonger les mains dans de l'eau chaude, tiède ou froide. Bains de pieds. — Voir Méthode (1).

b. — Organe du toucher.

I. — Palper des objets rugueux et lisses. Reconnaître des figures géométriques et autres objets formant des contrastes nets, avec ou sans bandeau sur les yeux. Palper des caractères avec le doigt.

S. — Tâter des objets rugueux et lisses, des étoffes rêches et souples, des objets résistants et élastiques (balles). Contrastes forts. Tâter et reconnaître des figures géométriques à insérer dans leur cadre. Tâter et distinguer des objets de différentes formes et dimensions. Distinguer des caractères (avec bandeau si l'enfant en est capable).

B. — Tâter des superficies rugueuses et lisses : râpes, papier de verre, bois, verres à côtes grossières et fines, papiers râpeux et lisses ; chiffons de toile, de laine, de soie, etc. (à forts contrastes). Balles de résistances différentes. Tâter et reconnaître des objets et des corps géométriques.

C. — Palper différentes étoffes, verres canelés, papier de verre et autres papiers. Reconnaître au toucher différents objets et corps géométriques.

M. — Palper des bandes de papier de verre grossier et fin et diverses étoffes grossières et fines.

c. — Odorat.

I. — L'odorat était développé à l'excès chez le sauvage de l'Aveyron.

S. — Séries d'exercices de l'odorat (stimulus contrastants), appliquées individuellement ; ex. ; vanille, menthe, ammoniaque, asa fœtida, musc, jasmin, fleur d'oranger, etc. Flairer et reconnaître les fleurs.

B. — Le matériel pour les exercices de l'odorat consiste en une caisse contenant des flacons remplis de diverses substances : eau de rose, vinaigre, asa fœtida, anis, valériane, eau de cologne, thym.

C. — Flacons contenant différentes substances comme chez Bourneville.

(1) Voir : *Les Case*, p. 163 et *De Methode* p. 147.

M. — Boîtes contenant différentes substances à distinguer par l'odorat, sachets. (« Montessori Opvœding » (1) 17 mars 1923).

d. — Goût.

I. — Servir alternativement des mets très différents.

S. — Le goût est exercé en même temps et de la même manière que l'odorat, deux fois par jour.

B. — Matériel analogue. Les flacons contiennent de la rhubarbe, de la quinine, de la gentiane, du sucre, du sel, du quinquina en poudre que l'on met sur la langue de l'enfant.

C. — Flacons compte-gouttes contenant diverses substances dont on verse quelques gouttes sur la pointe de la langue.

M. — Solutions amères, aigres, salées (voir Méthode). Flacons contenant de la quinine, du sucre, du sel, dont on met un peu sur la langue (aussi des poudres ou des pastilles. Voir aussi « Montessori Opvœding » 17 mars 1923). Exercices pour l'odorat et le goût comme jeux en rapport avec les exercices de tous les jours.

e. — Poids.

B. — Accoupler et sérier des boules de différents poids.

C. — Accoupler des cylindres métalliques de différents poids munis d'une baguette avec anneau pour être soulevés avec le doigt.

M. — Planchettes pesant 24, 18, 12 grammes ; évaluer le poids.

f. — Ouïe.

I. — Sons contrastants, à l'aide de différents instruments : tambours, flûtes, sonnettes. Exercices d'audition de la voix humaine.

S. — Exercices du silence. Rythmes musicaux divers fournis par différents instruments, (application individuelle) excitants ou calmants. Exercices d'audition de gammes. Exercices d'audition de la voix humaine dans toutes ses nuances.

B. — Exercice du silence. Mêmes exercices que Séguin. En outre, formation de l'oreille et du chant. Lecture de la musique, chorals, pratique d'instruments à vent, exercices d'orchestration, développement musical.

C. — Hochets. Différentes sonnettes, flûtes, carillons à accoupler ; gammes, mélodies. Enseignement du chant et de la musique.

(1) Montessori Opvœding est le périodique de la Société Montessori Neerlandaise, Edition Judels en Hovyland, Delft.

M. — Jeu du silence. Rythmes contrastants. Boîtes à sons, séries de cloches à accoupler et sérier. Instruments de musique simples. Portées en bois et notes, à employer pour l'enseignement de la musique.

LA VUE

a. — Distinction des formes

I. — Reconnaître des objets, des figures géométriques. Poser des figures géométriques en bois sur des cartes ou des figures pareilles. Reconnaître des formes et des caractères. Lecture mécanique. Reconnaître des formes de mots. Etiquettes. Lecture.

S. — Des figures illuminées sont montrées dans une chambre noire. Tableau à tablettes en formes géométriques. (Ce fameux matériel de Séguin se trouve dans l'enseignement aux arriérés du monde entier. Le Dr Goddard à Vineland s'en sert aussi comme tests. Voir *The Training School,* Juin 1912. — Les tablettes sont sans poignées, comme c'est aussi le cas chez Bourneville. C'est précisément la forme entière qui doit être saisie. Goddard s'en sert également comme *adaptation board,* tableau horizontal mobile qui permet de faire changer de place les objets).

B. — Extension du cadre ; tableaux à tablettes en formes ou figures, de différentes sortes. Pour le reste, comme Séguin.

C. — Beaucoup de figures géométriques qui font partie d'un tableau : formes et corps géométriques s'emboîtant dans des blocs de bois. Reconnaître des objets de la vie quotidienne. Reconnaître des images et le contour de beaucoup d'objets et de formes. Caractères, chiffres ; dominos de formes, de lettres, de chiffres, etc.

M. — Boîte à tabletres en formes géométriques et séries de cartes à assortir comme chez Bourneville et Séguin.

b. — Perception des couleurs.

I. — Reconnaîtres différentes figures géométriques.

S. — Montrer de la lumière colorée dans une chambre noire. Accoupler des objets de même couleur. Poser des dessins de couleurs vives sur des dessins assortis : lotos, dominos de couleurs.

B. — Comme Séguin. Poser des figures colorées près d'images et d'objets de même couleur (par exemple : figure rouge près d'une rose rouge). Accoupler des étoffes colorées ; assortir des perles ; enfoncer des chevilles de couleur dans des trous assortis ; carte trouée où l'on peut former des figures à l'aide de chevilles de couleurs.

C. — Enfiler des boules colorées à des bâtonnets ; mosaïques, figures colorées, dominos de couleurs, planchettes de toutes couleurs et nuances à assortir. Exercices de mémoire des couleurs avec différents instruments appropriés.

M. — Navettes en couleurs à accoupler et à placer en séries.

c. — Sens de l'espace.

I. — Palper et percevoir avec et sans bandeau sur les yeux ; reconnaître des figures géométriques en bois et autres objets en contrastes forts. Palper des caractères en bois.

S. — Palper et percevoir les mosaïques géométriques du tableau et des objets de différentes formes et dimensions.

B. — Id., objets grands et petits.

C. — Id., corps géométriques et objets de la vie quotidienne.

M. — Comme Bourneville.

d. — Dimensions.

S. — Bâtonnets de 5 à 100 cm. gradués en 5, 10, 20, 30 cm., etc.

B. — Comme Séguin.

C. — Bâtons de différentes épaisseurs et de toutes mesures, entrant dans des coulisses de même dimension.

M. — Cylindre à emboîter, tour de blocs rose, prismes bruns, bâtons rouges de 10 à 100 cm. (Les autres prismes mentionnés dans la méthode ne sont plus jugés nécessaires par Mme Montessori.)

e. — Distances.

S. — Placer des objets à des distances différentes.

B. — Comme Séguin.

C. — Barreaux pouvant être placés à des distances différentes.

f. — Grouper.

S. — Ranger. Joindre, construire avec planchettes en bois ; si possible en jeu libre, sinon par imitation.

B. — Comme Séguin.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

g. — Surfaces.

S. — Dessiner des figures et des plans sur le sol : perception et direction.

B. — Comme Séguin, mais plus détaillé.

C. — Voir note.

III. — TECHNIQUES SCOLAIRES

a. — Lire.

I. — Cartes avec images sur lesquelles doivent être posés les objets eux-mêmes (sur l'image d'un couteau, on pose un couteau, etc.) Lotos où l'on assortit des images d'objets. Poser des lettres sur des cartes en forme de lettres, lotos. Des cartes en forme de mots. Reconnaître l'image du mot ; étiquettes. Lire des ordres sur des cartes. (Il est curieux de retrouver ces exercices dans plusieurs méthodes récentes ; Montessori, Decroly, Maison des Petits de Genève, etc.).

S. — Par des exercices, les sons proférés par l'enfant idiot sont transformés en paroles ; on met l'enfant dans des circonstances qui l'obligent à parler. Distinguer des figures géométriques, des formes de caractères ; poser un alphabet massif sur un alphabet imprimé. Nommer les lettres. Lire des mots et des phrases. Reconnaître la signification de mots et de phrases. Former des phrases avec des mots détachés. La signification de mots est éclairée par des objets ou des astres.

B. — Comme Séguin. Des lettres en bois de différentes dimensions servent à la lecture proprement dite, les voyelles étant rouges et les consonnes noires. Ces lettres sont posées sur des mots imprimés. Tous les objets de l'entourage sont étiquetés. A comparer à la méthode Decroly. (Bourneville juge cet exercice excellent pour les enfants normaux). Reconnaître l'image du mot.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

M. — Palper des lettres et des chiffres en papier de verre ; épeler des lettres détachées en carton ; former des mots de lettres détachées et y ajouter les objets. Poser des étiquettes près des objets. Lire des ordres sur des cartes. Former des mots et des phrases avec de petites lettres imprimées. Lire.

b. — Ecrire.

I. — Palper des formes de caractères. Tracer des lignes dans tous les sens. Copier des lignes et des formes de caractères. Imiter le mouvement d'écrire. Copier.

S. — Palper des formes de caractères avec le doigt ou à l'aide d'un bâtonnet. Faire des raies dans du bois mou. Imiter le mouvement d'écrire. Tracer des lignes et en former des figures. Tracer des centaines de lignes et de cercles pour obtenir la maîtrise de la main. Dessin libre. (Séguin, après qu'un enfant, dans ses exercices de dessin, était parvenu à des résultats satisfaisants, disait : « Il dessine, donc il écrira ». Comparer avec la méthode Montessori). Copier des formes de caractères. Grouper et combiner des lettres : les lettres doivent être apprises par contrastes.

B. — Placer des chevilles en bois dans des trous d'un cône en bois, pour s'exercer à la préhention. (Voir les exercices préliminaires sous la rubrique I ci-dessus : imitation de mouvements.) Les autres exercices sont comme chez Séguin.

C. — Voir note.

M. — Exercices préliminaires : tenir les poignées des cylindres et des encastres géométriques. Tracer les contours des figures géométriques et les remplir à l'aide d'un crayon de couleur. Palper les lettres en papier de verre. Dessiner des formes géométriques à l'aide du matériel. Colorier ces dessins. Décorations géométriques. Ecrire spontanément.

c. — Compter et calculer.

S. — Règles graduées. Boulier compteur.

B. — Règles graduées, boîtes à calculer, munies de bâtonnets et de cartes avec chiffres en rouge et en noir. Boulier compteur où l'on peut déplacer en arrière les boules, additionner, soustraire, multiplier, diviser ; opérer des calculs simples, acheter et vendre.

C. — Voir note.

M. — Règles à compter, boîtes à calculer et chiffres comme chez Bourneville. Barreaux de perles, cartes à multiplier, bouliers compteurs, chaînes de perles et tubes à diviser cubiques. Figures géométriques, cartes à chiffres pour les centaines, les milliers, etc. Morphologie.

d. — Enseignement de la langue et leçons de choses.

I. — Apprendre la signification de mots et de phrases. Former des idées. Généraliser. Apprendre l'usage des objets. Apprentissage de la langue à l'aide de cartes à lire et d'actes à exécuter (exemple : un *grand* livre, un *petit* livre, etc. ; *sur* l'armoire, *sous* l'armoire ; cherche *mon* chapeau ; sors *vite*, etc.) — L'enseignement de la langue aux sourds-muets a été plus détaillé par Itard et rendu aussi actif que possible. Comparer à la méthode Montessori.

S. — Apprendre la signification de mots et de phrases. Grammaire simple, autant que possible active : exprimer les verbes par l'action. (Comparer à l'enseignement de la langue chez Mme Montessori). — Leçons de choses :

connaissance du milieu et des environs par des visites aux ateliers, aux musées, etc. Histoire naturelle : visite au jardin zoologique. Géographie : promenades, excursions, collection de pierres, etc.

B. — Enseignement de la langue à peu près comme chez Itard et Séguin. Leçons de choses à l'aide de projections lumineuses, de visites aux musées. Histoire naturelle : promenades, jardin zoologique. Beaucoup de jardinage et de travail de la terre. Le travail et l'enseignement technique occupent une grande place.

C. — Voir note.

M. — Enseignement de la langue : boîte contenant mots, phrases et formes grammaticales. Cartes indiquant des ordres à exécuter. Verbes dont il faut faire l'action. (Comparer à l'enseignement aux sourds-muets chez Itard dans son livre mentionné). *(à suivre)*

C. PHILIPPI VAN REESEMA. (1)

(1) C'est par erreur que le début de cet article, dans le dernier numéro, était signé A. Il faut lire C. Philippi van Reesema.

Une Colonie d'Enfants dans la Plaine de Galilée

Kfar-Yeladim — mots hébreux qui signifient « communauté d'enfants » — se trouve dans la vallée d'Emek, non loin de la colonie de Balfoura, près d'Afule en Galilée.

Le hasard a voulu qu'un éducateur d'élite, M. Pogachow, venu de Russie et qui séjourne depuis deux ans en Palestine, fût l'initiateur et le directeur de cette œuvre. Pionnier d'éducation nouvelle, à la brèche depuis vingt-cinq ans, cet homme cherche à réaliser ses aspirations et obtient des résultats tout à fait surprenants. Ses expériences personnelles, son observation incessante de la vie enfantine se trouvent en accord complet avec les données des psychologues modernes qu'il connaît et estime hautement : les œuvres de Stanley Hall, de Dewey, de Natorp et de Ferrer lui sont familières.

Emprisonné dix mois et sur le point d'être fusillé pour avoir essayé de répandre un peu de culture hébraïque à Moscou, le vaillant pédagogue se réfugia sur une terre plus hospitalière; c'est là qu'il met en pratique les enseignements recueillis en Russie parmi d'éminents novateurs avec lesquels il a travaillé. Comme eux, il cherche à former des communautés d'enfants, des colonies où de la vie même des jeunes, de leurs besoins et de leurs travaux naisse la méthode de l'éducateur.

« Tout éducateur conscient de sa tâche, dit-il, doit prendre note écrite de son travail pédagogique. Chaque tentative doit être jugée et analysée objectivement. De cette façon se créera un matériel d'expérience utile à toute vraie pédagogie. »

Pogachow est une de ces natures en p rpétuel devenir et dont l'ascension ne s'arrête jamais. Il ne juge pas les choses d'après un critère statique et uniforme, mais d'après l'effort dynamique qu'elles ont coûté. La vie auprès de lui est riche et féconde. Il a l'âme claire et sereine d'un mystique : « J'attends pour agir que l'extase me saisisse et que le feu m'illumine ; alors infailliblement l'intuition me guide. »

Grâce à l'influence de Pogachow, Kfar-Yeladim est probablement une des plus belles initiatives qu'ait vues la Palestine depuis deux ans.

*
* *

Les petits colons du village d'enfants de la vallée de Jézréel sont des victimes des pogroms et de la guerre mondiale. Ils ont plus d'une fois contemplé la mort en face, au cours d'événements tragiques et de bouleversements désastreux, et ils en ont gardé au fond de leur âme un dépôt de matière explosive qui doit être maniée avec une prudence extrême. Ils nécessitent un soin particulièrement délicat qui n'est autre que l'apaisement intérieur, l'éloignement des causes d'effroi, de surexcitation et d'amertume et une compréhension lucide et sympathique des mouvements de leur âme. La patience et la tolérance qui sont partout le devoir du pédagogue le sont surtout dans une institution de ce genre.

La colonie se compose d'un beau village construit en pierres. Les habitations sont pourvues

de locaux de services, tels que cuisines, salles de bains, buanderies, réfectoires.

En travaillant à l'érection de son village, écrit M. Pogachow, la société d'enfants participe à la reconstruction générale du Pays et à celle de l'Emek en particulier. C'est là l'idée centrale, l'idée mère qui élève les cœurs des enfants et anime de son souffle vivifiant toute cette œuvre de reconstruction et de création. Est-il besoin d'ajouter que cette idée est encore renforcée par le fait que le village s'élève sur la terre du Keren Kayemeth, terre qui fait partie du patrimoine national. De toute cette région agricole de la plaine de Jézréel jaillit une floraison de valeurs d'une haute portée humaine et sociale, dont le cadre est des plus favorable à l'éclosion d'un idéal élevé.

Il va sans dire que l'instruction y est obligatoire; elle se confond avec l'haleine même de la vie. Nulle œuvre de construction n'est viable si l'ouvrier n'est suffisamment éclairé sur le but à atteindre, s'il n'est pas imbu du sens de sa responsabilité. Cette compréhension profonde, cette conscience intime de l'œuvre à accomplir, les jeunes colons la puisent dans la culture nationale et dans la culture générale. Le grand livre de la vie est ouvert devant eux. Sous la conduite de guides éclairés, ils y poursuivent leur chemin, unissant en une même harmonie éducation et instruction. »

L'autonomie des écoliers est appliquée sur une large échelle et avec succès.

L'effort en commun, la collaboration de tous est une des conditions essentielles de la solidité de l'œuvre de construction. La vie quotidienne le prouve surabondamment. L'organisation d'une vie collective et l'observation des règles établies, tel est le but poursuivi par la colonie dont la constitution crée de la sorte une véritable république. Cette république élit tous les trois mois un comité exécutif composé de sept membres. Ce comité administre les affaires intérieures de la société et dirige les travaux; il est à noter ici que sa responsabilité est limitée aux seuls travaux et affaires qui relèvent de sa jeune compétence. Il ne faut pas oublier que la société d'enfants exploite un vaste domaine de 1.000 dounams qui nourrit 115 jeunes colons et environ 30 adultes et leurs familles. Il est bien des questions pour lesquelles les enfants qui composent le comité ne sont pas encore suffisamment préparés; mais c'est là une question pédagogique complexe que le cadre étroit du présent article ne permet pas d'étudier. A l'expiration de chaque période trimestrielle le comité rend un compte détaillé à l'assemblée générale et répond aux critiques des camarades.

Toute dérogation aux lois du village est jugée par un tribunal de paix composé de trois enfants élus par le comité exécutif et assistés d'un maître remplisssant les fonctions de greffier; le directeur des études est nommé président du tribunal. Les débats et le jugement sont publics; les juges interrogent l'accusé et toute personne présente au procès a le droit de participer au réquisitoire ou au plaidoyer. L'établissement de ce tribunal d'enfants a eu pour effet de développer chez ces derniers l'habitude d'interpréter juridiquement les faits de leur vie quotidienne, et leur a permis aussi de s'assimiler naturellement la notion abstraite de la loi, notion à laquelle l'esprit d'un enfant comme celui du primitif est habituellement réfractaire. Dans le cours d'une année environ sept causes ont été jugées. Des pédagogues, des hommes de science qui ont lu les protocoles des audiences, ou qui ont assisté aux procès ont proclamé la haute valeur éducative et sociale de cette institution. La comparution devant ces tribunaux est très redoutée des enfants, les plus faibles de caractère sont prêts à tout pour éviter d'être mis au banc des accusés. Ce tribunal est tenu en haute estime dans la jeune république.

La vie autonome de la République d'enfants a fait naître le besoin d'un organe littéraire qui paraît toutes les deux semaines. Quinze numéros ont déjà paru jusqu'ici et plus de cinquante enfants y ont collaboré. Ce journal est devenu un organe de culture de notre vie. La matière littéraire qu'il contient est d'un haut intérêt pour les psychologues et les pédagogues, car ce sont là des productions originales sur des questions variées telles que : l'individu, la société, la nation, la nature, les animaux, etc. Presque tous ces enfants sont animés du besoin d'écrire, de s'exprimer; ils acquièrent ainsi la technique de l'art d'écrire et il se crée autour d'eux une atmosphère littéraire où leur esprit se développe et qui présente les conditions les plus favorables à l'épanouissement de leurs facultés, de leur être tout entier.

La rédaction du journal est confiée à cinq enfants élus pour trois mois par le comité sous la direction d'un conseiller adulte. »

Le travail au village d'enfants se règle sur le rythme même de la nature, suivant les exigences de l'agriculture dont il vit : le labour, les semailles, la moisson, etc.; les travaux domestiques tiennent aussi une large place : la cuisine, la boulangerie, la couture, les soins à donner à la basse-cour, aux ruches, etc. Toutes ces occupations forment la trame dont est tissée la vie quotidienne des jeunes travailleurs ; elles sont l'essence même de leur existence au sein de la République d'enfants. Le travail est distribué proportionnellement à l'âge : quatre heures de travail quotidien aux enfants de moins de quinze ans, six heures au-dessus de cet âge.

Chacun doit prendre à ferme une parcelle de terrain qu'il laboure et cultive. Il paye son tribut en nature à la cuisine municipale.

Chaque branche de travail est dirigée par un surveillant adulte auquel est adjoint un nombre suffisant d'enfants fixé par le comité. Suivant un système de roulement mensuel, chaque groupe des petits travailleurs passe successivement par toutes les branches de l'exploitation, de manière qu'au bout d'un certain temps les enfants sont rompus à tous les travaux. La plus ample liberté d'action et d'initiative leur est accordée.

Quant à l'instruction, la vie et le travail en commun au sein même de la nature offrent le plus vaste champ d'observation et d'étude pratiques.

La première année, celle de la fondation du village, fut employée à chercher les moyens d'utiliser toute cette riche source d'instruction, et de l'adapter de la manière la plus efficace et naturelle aux besoins des enfants.

Dans les conditions particulières où ces enfants se sont rouvés, il apparut dès le début qu'il fallait écarter comme impropres les manuels et les recueils scolaires partout en usage. Le grand livre de la vie et de la nature est ouvert devant l'homme et l'enfant; et il n'y a qu'à savoir y lire pour s'en assimiler l'abondante richesse. Malheureusement lorsque nous sommes incapables de puiser à la source même des connaissances, force nous est de nous servir d'un instrument « verbal » pour « enrichir » notre mémoire d'acquisitions éparses et superficielles dont l'utilité est fort douteuse.

Mais un contact plus intime avec la nature oblige l'éducateur à apprendre à se servir du livre de la vie et de la nature et de mettre aussitôt en pratique les précieuses connaissances ainsi acquises. Des efforts considérables sont nécessaires pour trouver les moyens d'adaptation les plus productifs, mais lorsque ces moyens seront trouvés, ce sera pour les enfants l'aurore d'une ère nouvelle, d'une ère de libération du joug qui l'oppresse encore, et cette libération aura une immense portée sociale.

Les résultats acquis au bout de la première année sont les suivants : fondation d'une société d'enfants qui est en plein développement; formation d'une opinion publique qui va en se fortifiant et qui est un puissant moyen d'éducation de l'individu; naissance et développement du sens de la responsabilité, forte discipline et ordre exemplaire, création d'un lien entre les habitants du village et leurs possessions.

L'atmosphère civique qui règne au village a sa source dans le travail des enfants. Ceux-ci ont conscience de faire œuvre créatrice et se sentent à même de juger et d'évaluer le fruit de leurs efforts.

Il va sans dire que tous les enfants n'atteignent pas un développement égal, mais tous subissent la profonde influence de cette harmonie; il n'en est pas un qui n'éprouve la bienfaisante influence rénovatrice. Les plus arriérés au point de vue social marchent à pas rapides vers la régénération.

Dans toute cette organisation, les maîtres interviennent peu. Seul Pogachow entre en contact intime avec les enfants. Il a sur eux un ascendant sans pareil et les enfants lui vouent une affection toute filiale. L'art de cet éducateur tient tout entier dans son attitude envers ses élèves. Lui-même déclare : « L'art d'éduquer repose sur la capacité de provoquer des valeurs créatrices, dans l'ensemble de la vie en général et chez les enfants en particulier. » Créer cet état d'esprit, cet éveil de la conscience, cet effort de la volonté, tel est le génie propre de l'éducateur. Sa tâche est donc de chercher les voies qui éveillent l'âme et qui font sourdre toutes les richesses qui se trouvent en elle.

Tel est le chemin que suit Pogachow et qui le conduit vers la Lumière.

Is. F.

Nouvelles diverses

FRANCE

Nouveaux groupes.

Le mouvement en faveur de l'éducation nouvelle gagne du terrain. La « Nouvelle Education » fait des progrès qui nous réjouissent vivement. Dans plusieurs villes, les amis de la réforme scolaire se sont réunis, mais leur entente ne se cristallise pas tout de suite en formes arrêtées. Il arrive que tel groupe formé ne veut pas se joindre à une Ligue « internationale » — comme si la science et le bon sens connaissaient des frontières ! — Il arrive aussi qu'aux grands principes universels, les dirigeants de ces groupes entendent substituer des revendications satisfaisant leurs doctrines (ou rancunes) personnelles. Ces revendications sont souvent justes, mais il y a danger que ces arbres leur voilent la forêt. A Alais, par exemple, un groupe s'est formé qui accepte les principes de la Ligue, en général, mais a décidé d'agir surtout en vue de la réduction du travail à domicile et de l'amélioration des locaux. — Ailleurs encore, il arrive qu'après le premier enthousiasme, on reste six mois ou davantage sans se réunir.

Notons toutefois que certains groupes marchent bien. Celui de Toulouse compte soixante trois membres. Toutes les Facultés sauf, chose bizarre, celle de médecine, sont représentées. Ne serait-il pas utile que ces groupements, attachés à une pédagogie à base scientifique et à but élevé, cherchent à entrer en contact avec les associations de parents — groupement qui compte environ 200.000 membres ? Il y aurait

là une belle action de rénovation nationale à tenter.

⁂

ITALIE

Mobilier scolaire.

Aux amis des Ecoles de Plein Air, signalons la création, en Italie, d'un mobilier transportable breveté qui porte le nom de « Plussedia » ou sièges pliants, convenant à de multiples usages : fauteuils, chaises, tables, chaises-longues ; on peut les replier et les porter avec des bretelles. Ecrire à M. Fossali à Milan, via Vincenzo Monti, 34, ou à Meride (Tessin, Suisse).

⁂

ALLEMAGNE

D. A. F. I. P. A.

Nous recevons une nouvelle liste d'adresses des Bureaux d'informations de la « Dafipa », terme qui signifie : *Deutscher Ausschuss fuer International-Paedagogische Angelegenheiten* : « comité allemand pour les questions de pédagogie internationale », organisé par le *Bund Entschiedener Schulreformer* ou Ligue pour la réforme radicale de l'école, que préside M. Paul Oestreich. Cette liste contient 39 noms. On peut se la procurer à la rédaction de la revue *Die Neue Erziehung*, chez Hensel et Cie, éditeurs, Berlin N. W. 7, Georgenstr. 46 a.

⁂

CANADA

IIe Congrès de la Fédération des Associations d'Education.

M. Charles H. Williams, secrétaire de la *World Federation of Education Associations*, nous informe en date du 7 juillet que le second congrès bisannuel de la *World Federation* a été fixé comme suit : il aura lieu à Toronto, au Canada, du 4 au 10 août 1927. Rappelons que cette institution, fondée en 1923, au congrès d'Oakland en Californie, a eu sa première réunion à Edimbourg en été 1925. Nous en avons rendu compte dans notre N° 19, p. 33.

⁂

VIE INTERNATIONALE

IVe Congrès international d'Education morale.

Le IVe Congrès international d'Education morale aura lieu à Rome, du 28 septembre au 2 octobre 1926. Ce congrès devait avoir lieu en avril. Plusieurs congressistes étaient déjà en route de Finlande, de Pologne, de Bulgarie, d'Allemagne, de France, de Suisse, quand brusquement, le 6 avril, le Gouvernement a décidé de le renvoyer. Le Ministre des finances n'avait pu, dit-on, accorder les subsides demandés, d'accord avec le Ministère de l'Instruction publique, par le comité d'initiative. En raison du deuil de la cour, on a également jugé bon de surseoir aux festicités projetées. Désormais ces difficultés sont levées, et les Ministères compétents ont décidé le 1er juillet que le congrès se réunirait aux dates indiquées ci-dessus, juste avant la célébration du centenaire de Saint-François d'Assise qui aura lieu le 5 octobre. Les sujets à l'ordre du jour sont : « Possibilité d'un code de morale universel comme base de l'Education ». (rapporteurs principaux : Messieurs Abdullah Yusuf Ali et Francesco Orestano), et « La Personnalité et les conditions de son développement dans la société, la famille et l'école », (rapporteurs principaux : MM. Gustave Bélot et Félix Adler). Aucun rapport ne sera lu aux séances : celles-ci seront consacrées tout entières à la discussion. — On s'inscrit : Via Brenta 2, Roma 34.

⁂

Le centenaire de Pestalozzi.

Le centenaire de Pestalozzi sera célébré non seulement en Suisse, mais aussi en Italie, en Espagne et au Portugal.

Notre ami M. Lombardo Radice prépare un numéro spécial et hors série de sa revue *L'Educazione nazionale*. Il comprendra une étude du Professeur Luigi Credaro sur les ancêtres italiens du grand pédagogue, une recherche historique de Covotti, une étude de Gino Ferretti sur la valeur actuelle de ses idées, d'autres de Gabetti sur Pestalozzi et Jean Paul, de Sganzini sur Pestalozzi et la philosophie idéaliste, d'Almagia et Asuntia Mori sur la géographie telle que la concevait Pestalozzi, D'autres collaborations sont attendues. Dans la seconde partie du volume, on traitera de la pédagogie de Pestalozzi dans ses rapports avec l'Italie.

E. Pelloni y traitera de l'école tessinoise et Augusta Ciano des origines italiennes de l'Ecole active. Enfin on compte demander à chacun des pédagogues contemporains une page qui aurait pour sujet : « Ma dette envers Pestalozzi ».

En Espagne, c'est la *Revista de Pedagogia* de M. Lorenzo Luzuriaga qui a pris une initiative toute pareille. Dans son numéro de juillet 1926, page 334, nous lisons :

« La *Revista de Pedagogia* qui aspire à refléter le mouvement pédagogique contemporain et, dans la mesure de ses forces, de contribuer à son développement, comme le porte son programme, se propose de réaliser une série de travaux et d'actions pour commémorer le centenaire de Pestalozzi. Tout d'abord, pour contribuer à faire connaître les idées et la valeur actuelle du grand pédagogue suisse, elle publiera une étude résultant d'un concours public dont voici les règles. » Suivent, en huit articles, les conditions du concours ouvert entre les Espagnols et Hispano-Américains. L'auteur du 1er prix recevra 500 piécettes, dont la moitié en monnaie et l'autre en tirages à part de son travail qui sera imprimé dans la revue, dont le directeur et les rédacteurs forment le jury.

Enfin, au Portugal, M. Alvaro Viana Lemos, professeur à l'Ecole normale de Coimbra nous informe que les élèves de cette école ont eu spontanément l'idée de célébrer, le 17 février 1927, le centenaire de Pestalozzi. Dans leur revue *Or novos*, « les Jeunes », ils disent leur intention de rendre hommage à celui qui, avec tant de modestie et d'abnégation, a tout fait pour l'idéal et la pratique de l'éducation publique.

*
* *

Coéducation des sexes.

Notre ami, M. Paul Geheeb a profité de ses vacances passées en Suisse, pour donner à l'Institut J. J. Rousseau, le 12 août, une très belle conférence sur la coéducation des sexes, en partant de ses expériences à l'Ecole de l'Odenwald. A propos des aptitudes diverses des garçons et des filles, il a rappelé les ouvrages très discutés en Allemagne du Dr Mathilde Vaerting.

Nous permettra-t-on d'en dire ici quelques mots et d'esquisser notre avis ? Cet écrivain, polémiste avant tout, défend des thèses justes avec une acrimonie antimasculine qui révèle un complexe refoulé. Elle attribue tous les maux de la femme — et de la société — au fait que l'Etat est entre les mains de l'homme ; lisez : du mâle. D'où assujettissement légal et moral (au sens étymologique de « mœurs ») de la femme ; d'où suggestion éducative et sociale exercée sur la femme et créant chez elle un complexe d'infériorité. C'est ce sentiment subconscient d'infériorité, produit artificiellement, qui serait cause chez elle des infériorités constatées par les statistiques comparées. Dr Vaerting n'apporte pas de preuves de l'égalité qu'elle suppose entre les capacités des sexes, ses présomptions, fondées sur la situation morale de l'homme et de la femme, dans les Etats régis par des femmes : (Egypte, Sparte, etc.), nous laissent sceptiques. Qu'il y ait des abus, dans la société actuelle, on ne le niera pas ; que la loi soit injuste et que la suggestion d'infériorité de la femme soit largement répandue, ce sont, hélas, des faits évidents. Nous demandons l'égalité des droits, mais avec la conviction que l'inégalité des aptitudes n'en ressortira que mieux. Alors — et alors seulement — le problème se posera sur son terrain véritable. Etant donné le but : progrès spirituel de l'humanité dans son ensemble et de chaque individualité en particulier, comment concevoir la collaboration de l'homme et de la femme — de chaque individualité masculine ou féminine — pour que ce progrès se réalise de façon harmonieuse, par l'apport complémentaire de chacun, selon ses aptitudes dominantes ?

Les revendications égalitaires excessives des féministes outrancières, leur ton acerbe ou amer, leurs appels à la violence ressortissent à la psychanalyse. Les cas incurables ne doivent pas, par ailleurs, causer à l'humanité des craintes sur son évolution à venir : il est à présumer que les hommes ne se prêteront guère à en perpétuer la race. Seule la femme vraiment féminine attire et retient l'homme vraiment masculin, et c'est l'antique polarité complémentaire des sexes qui continuera à présider à la naissance de l'humanité de demain. Ces dames s'en plaindront : la lutte des nationalismes et la lutte des classes ne leur suffit pas ! Faisons au moins en sorte, par une coéducation bien comprise, que la Société de demain écarte les deux grands obstacles à l'harmonie complémentaire des sexes : les lois arbitraires et injustes et les suggestions sur l'infériorité de la femme.

On dit que Mme Mathilde Vaerting prépare un troisième volume où elle nous exposera sa philosophie constructive. Nous l'attendons à l'œuvre. Nous serions surpris, d'ailleurs, qu'elle méconnût la supériorité actuelle de la position de la femme saine et normale sur le terrain spirituel, celui qui importe avant tout. Que la femme laisse à l'homme le terrain limité et froid

de la pensée calculatrice et tournée vers le monde extérieur : dans le monde illimité et prodigieux du subconscient, elle exerce une royauté que nul ne lui conteste, royauté bien autrement forte et féconde pour les destinées du monde à venir ; ne sont-ce pas la mère et l'éducatrice qui forment, à leur âge le plus tendre et le plus malléable, l'homme de demain ?

Chronique Française

L'enseignement expérimental et l'activité à l'école. — *Le Travail Manuel, les Sciences expérimentales et le Cinéma à l'Ecole* (août 1926) nous donne un excellent article de A. Richard dans lequel nous avons plaisir à glaner : « Il me semble qu'en matière d'enseignement concret nous n'en sommes encore qu'à ce stade lointain représenté par ce fait : le maître expérimentant pour les élèves. Il faudrait, sans tarder, se mettre en route pour l'autre étape : l'enfant expérimentant lui-même..... L'effort est fonction immédiate de l'intérêt, l'expérimentation créant l'intérêt suscite l'effort et voilà pourquoi, engagé dans cette voie, l'enfant travaillera de bon cœur et de tout cœur..... Il conviendra, pour débuter, de choisir dans le programme une trentaine de leçons où l'expérimentation soit simple et n'exige pas de matériel spécial. Puis, plus tard, lorsque par l'usage maître et élèves seront convaincus qu'on peut expérimenter commodément, et bien souvent autrement que ne l'indiquent les manuels, le procédé pourra s'étendre à toutes les leçons faites par le maître avec les expériences qui s'y rattachent..... L'école a eu le « magister » et sa trique, ensuite des livres laids et tristes, qu'on n'a pas tardé à enjoliver, puis à compléter par l'observation directe des choses et le contrôle personnel. A la trique, l'élève a opposé la force d'inertie, il s'est ennuyé devant les livres, mais il a manifesté de l'intérêt pour les procédés actifs, raison qui doit nous inciter à en user chaque jour plus amplement ».

***

L'éducation sociale de l'enfant. — Sous ce titre *La Revue Pédagogique* (juin 1926) publie une copieuse étude de P. Dumouchel. Il rappelle d'abord la thèse de l'environnement de Dewey : « Comme l'acte a sur l'enfant plus d'influence que la parole et la parole plus d'influence que l'écriture, il faut surtout bien agir autour de l'enfant. Or l'école plus que la famille et que le milieu social où il vit, peut offrir à l'enfant un bon exemple d'action.

« D'abord parce qu'elle offre un milieu social *simplifié* où l'on ne pratique que des conduites ayant directement trait à la vie de l'enfant. Puis un milieu *épuré* où l'on choisit dans les conduites enfantines, les meilleures, pour les donner en exemple et où l'on réprouve et l'on châtie au contraire les conduites vulgaires et immorales. Enfin un milieu social *homogène et équilibré*. On n'y rencontre pas en effet comme dans la vie des barrières établies par la fortune, la religion, les mœurs différentes, mais au contraire une société unifiée où règne en général la justice et où l'écolier est à peu près sûr de s'élever par sa valeur à la place qu'il mérite, où il peut enfin comprendre et accepter l'ordre, la hiérarchie sociale et ainsi s'adapter.

« Enfin l'école fusionne pour ainsi dire les divers codes auxquels est soumis l'enfant dans sa famille, dans son milieu social, dans sa religion. Elle est ainsi le meilleur organe d'union sociale.....

« Concluons : Le milieu scolaire est éducatif par excellence. Mais il faut créer la solidarité de ce milieu et non la détruire comme notre éducation qui isole l'élève, qui l'empêche de solliciter ou d'aider son voisin, tend indirectement à le faire. Il faut gouverner *avec* l'élève et non contre lui. Voilà l'idée neuve de Dewey qui, pour peu qu'on la suive dans ses conséquences, conduit à une réforme radicale de nos procédés d'éducation. »

Ceci dit, M. Dumouchel cite un certain nombre de pédagogues qui ont introduit le self-government à l'école : Angelo Patri, Wilson Gill, W. R. George, Mlle Francia, Langermann, Chatzky ; il cite aussi les écoles de Bedales, d'Holloway, de l'Odenwald, de Wickersdorf, etc. L'ouvrage de Ferrière : *L'autonomie des écoliers* « fournit, dit-il, des indications et une bibliographie utiles et abondantes ».

Ensuite M. Dumouchel met ses lecteurs en garde contre une application trop hâtive : « Quoi qu'on puisse penser, dit-il, du principe de l'autonomie des groupes, il faut compter, dès qu'on commence à l'appliquer, avec les habitudes acquises des élèves et des maîtres. Elles entraînent des excès de liberté — ou de discipline — chez les uns, des résistances plus ou moins avouées chez les autres. » Plus loin, le même auteur nous montre le « danger qu'il y a à brûler les étapes, à confier du jour au lendemain une autorité ou une liberté, si réduites qu'elles soient, à des élèves tenus jusque là en tutelle et qui ne sont point préparés à les exercer ». Où l'auteur se trompe, c'est lorsqu'il affirme que « les expériences globales de self-government n'ont guère pu être tentées — et encore l'ont-elles été d'une manière très discrète — que dans l'enseignement privé.

Le *Bulletin pédagogique de la Circonscription de Corte* (Corse) a consacré plusieurs chroniques à diverses tentatives d' « autonomie des écoliers » encouragées par l'inspecteur primaire J. Vidal. En général, dit ce dernier, « les maîtres sont satisfaits des premiers résultats acquis et se proposent de poursuivre et d'étendre les expériences faites ». Cependant J. Vidal fait aussi observer qu'il y a des points faibles et des rectifications indispensables à apporter à ce qui a été fait. Incontestablement certains élèves doivent être amenés à une conception différente des charges scolaires ; c'est le cas des élèves de Campi qui, d'un commun accord, ont refusé « de se présenter pour être élus balayeurs » et, dans le même ordre d'idées, nous ne saurions approuver entièrement le règlement de l'école de Solaro où le nettoyage de la classe figure dans une liste de punitions et où des bons de balayage sont distribués comme récompenses.

Dans la suite de son travail, M. Dumouchel ramène à quelques types certaines expériences partielles d'éducation

sociale et parmi ces types il cite : « 5° Les coopératives scolaires qui ont pour but d'éveiller le sens social des élèves en groupe et de leur faire toucher du doigt les avantages pratiques de la discipline et de la solidarité ». Malheureusement certains maîtres ont surtout vu dans la Coopérative un organisme ramasseur de sous qui pourrait leur permettre de faire l'acquisition du matériel scolaire indispensable que ne leur fournissaient ni l'Etat, ni les départements, ni les communes. Cette conception paraît aussi avoir été celle d'un ministre de l'Instruction publique qui, dans un projet de loi, « laisse la plus belle part à l'initiative du maître dans la recherche des ressources nécessaires à la vie pédagogique de nos écoles ». (M. Lhomme. *Ecole Emancipée, 4 juillet 1926*). D'autre part, dans le même numéro de *L'Ecole Emancipée*, B. Charnel écrit : « J'ai bien vite remarqué que trop de coopés, par le système des cotisations, ouvraient une brèche au principe de la gratuité scolaire. Aussi l'ai-je bannie et même, sauf en quelques cas exceptionnels, j'ai refusé les « contributions volontaires » apportées par les élèves...

...J'ai obtenu un emploi de ces fonds qui, assez souvent, ne saurait être considéré comme une prime à l'avarice ou à la négligence des communes :...

...Cependant voic des dépenses que nous avons faites et que certes la commune devrait supporter :...

...; mais ici nous arrivons au point délicat de la question : ma commune réactionnaire ne votera jamais un sou pour cela ; dois-je donc renoncer au cinéma, aux mains propres, ou à des leçons concrètes de sciences ?... ». Dans la même revue (25 juillet 1926). C. Freinet rappelle que M. Profit « n'a pas cherché seulement à recueillir des fonds ; qu'il a montré surtout combien la coopération apportait à l'école primaire de possibilités éducatives nouvelles... Créer une ambiance sociale favorable à l'action des jeunes écoliers, introduire à l'école une activité, non plus seulement scolaire, mais semblable à la véritable activité sociale, marcher vers une école plus libre, plus travailleuse, mieux adaptée au milieu dans lequel vit l'enfant ; agréger autour de l'école un large cercle d'adultes qui s'intéressent à l'éducation de tous, tel est le but que s'est *d'abord* proposé M. Profit en lançant l'idée des coopératives scolaires ». Tout ceci avait besoin d'être rappelé. Puisque nous en sommes à cette question, rappelons que « La coopération à l'école primaire » a pour organes : *L'Ecole coopérative*, bulletin trimestriel pour les maîtres, et *Le Petit Coopérateur* destiné aux élèves.

Revenons-en à l'étude de M. Dumouchel ; nous y trouvons pour finir l'ébauche d'un échelonnement progressif de l'éducation sociale : jusqu'à 2 ans ; de 2 à 7 ans ; de 7 à 12 ans ; de 12 à 15 ans ; de 15 à 18 ans. « L'ordre qu'elles (les disciplines collectives) suivent n'est pas l'ordre logique, mais l'ordre psychologique » et nous ne saurions trop féliciter M. Dumouchel d'avoir basé cet ordre sur « l'observation génétique des sociétés enfantines ».

⁂

Les travaux libres en Composition française. — Dans *L'Ecole et la Vie*, M. G. A. Loubatières donne les conclusions qu'il a tirées d'un de ses essais :

« 1° Que l'enseignement de la composition française est à même de donner des résultats aussi appréciables que les autres, à condition que les travaux donnés plaisent aux enfants.

« 2° Qu'il faut intéresser les écoliers à cet enseignement en les faisant collaborer aux choix des sujets.

« 3° Qu'il faut exercer sur les autres d'abord, sur eux-même ensuite, un esprit critique qui ne demande qu'à se manifester.

« 4° Qu'il faut procéder par transition pour aller du devoir imposé au travail libre. Celui-ci placé à la fin d'une série ne présente dès lors plus de difficultés, puisque l'enfant peut choisir le sujet qui convient à ses moyens et qu'il est à même de tenir compte des observations faites à l'occasion des devoirs précédents. »

⁂

L'école sur mesure. — D'une circulaire ministérielle, du 23 janvier 1926, nous extrayons ceci : « Quel devrait-être, selon vous, ce programme minimum (de grammaire) à trois étapes pour les écoles ayant les trois cours élémentaire, moyen, supérieur, nettement distincts, à deux étapes dans les écoles à classe unique, obligées, pour cet enseignement, de resserrer en deux cours tous les élèves ? ». Dans *L'Ecole et la Vie* (29 mai 1926), commentant cette circulaire, J. Despert se réjouit de la disparition presque complète des leçons communes à tous les élèves de l'école à un seul maître, mais écrit d'autre part : « Moins il y aura de divisions, moins le maître sera embarrassé par ces passages d'élèves d'un cours à l'autre, et c'est déjà un avantage de la simplification des cours. » Louis Faure dans le bulletin de mai 1926 de la section ardèchoise du Syndicat national conclut dans le même sens : « C'est donc avant tout, par une homogénéité plus grande des *classes* déjà existantes, plutôt que dans le fractionnement exagéré des *groupes*, que nous pouvons prétendre nous rapprocher un peu de « l'Ecole sur mesure » dans l'enseignement public. »

En tous ces projets, aussi bien le ministériel que les autres, nous voyons bien que l'on songe à la commodité des maîtres, mais nous ne voyons pas qu'on se soucie des possibilités des enfants. Or ces possibilités sont loin d'être équivalentes et, de plus, elles se développent d'une façon fort variable. Au cours de recherches sur l'emploi de la méthode de lecture globale, nous avons noté que neuf enfants ont pu savoir lire respectivement dans le même temps : 250, 248, 243, 175, 121, 49, 46, 34 et 20 phrases et, à quelque temps de là : 216, 106, 114, 132, 114, 35, 37, 30 et 83 mots. Les enfants ayant été classés dans le même ordre lors des deux expériences, on peut constater que l'élève qui se classait bon dernier dans la première épreuve avec 20 phrases contre 250 phrases au premier, était passé 6e dans la dernière épreuve avec 83 mots contre 216 au premier.

En admettant même que l'on puisse obtenir vraiment une homogénéité des classes, ne voit-on pas qu'on ne pourrait la maintenir qu'à la condition de faire paresser les uns et de surmener les autres ? Songe-t-on aux défaillances des meilleurs élèves et aux progrès parfois subits de certains enfants attardés ?

La véritable solution est d'abord dans la détermination psychologique et non logique, expérimentale et non arbitraire, des étapes du progrès (en lecture, calcul, etc.) et dans la préparation d'ouvrages pour les enfants et les maîtres et d'un matériel didactique qui tienne compte de ces étapes, comme aussi de la subdivision de certaines étapes pour des élèves faibles et du resserrement d'autres étapes pour les meilleurs.

⁂

Comparons les méthodes. — A. Hertz et E. Brandt opposent les méthodes Montessori et Frœbel dans un

article : « Maisons des enfants ? Jardins d'enfants ? » (*L'Education*, juin 1926). Ce qui différencie surtout ces méthodes, disent A. Hertz et E. Brandt, c'est que la conception de la doctoresse est *biologique* et celle de Frœbel *sociologique*. La première conviendrait plutôt aux enfants instables et la seconde — à la condition d'en perfectionner le matériel — aux enfants normaux. Nous aimons surtout la conclusion des auteurs : « Qu'avons-nous besoin de systèmes ? Les connaître, c'est bien... *mais n'ayons qu'un guide, l'enfant*. Aussi bien, les systèmes ont été, sont souvent mal appliqués. Il faut bien se dire qu'une méthode n'a de valeur qu'autant que celui qui l'emploie la comprend vraiment, la domine ». Précisément, pour bien comprendre les méthodes, des comparaisons comme celles de A. Hertz et de E. Brandt sont fort utiles. On aurait grand profit par exemple à rechercher les causes de l'opposition que l'on observe entre les méthodes Decroly et Montessori. Si nous avions à faire une telle comparaison, au seul point de vue de l'étude des techniques, voici ce que nous ferions observer : Pour Mme Montessori la lecture, l'écriture, les éléments du calcul sont des connaissances essentielles qui permettent un développement intellectuel supérieur ; il importe donc de les acquérir au plus tôt. Pour le Dr Decroly, au contraire, ce ne sont que des connaissances secondaires, de simples « moyens d'aider, de compléter, d'étendre, de fixer, de communiquer les résultats de l'observation directe de l'enfant lui-même et du milieu ambiant » ; la formation de l'intelligence prime l'acquisition des techniques : les techniques ne valent que comme moyens et ne peuvent être utilisées avec intelligence que si l'intelligence a coopéré à les acquérir. Alors que la doctoresse italienne recherche la méthode qui convient le mieux aux enfants d'un âge donné, le pédagogue belge, ayant d'abord déterminé sa méthode, recherche l'âge auquel elle peut être applicable.

D'autres comparaisons seraient évidemment possibles et *utiles*, car il vaut généralement mieux choisir entre deux méthodes — le choix pourra différer selon les enfants, leur âge, etc. — que de tenter un amalgame, qui n'a rien de méthodique, des procédés de méthodes qui diffèrent surtout parce qu'elles répondent à des conceptions différentes des valeurs.

⁂

Notes brèves. — Dans *L'Ecole et la Vie*, A. Thouvenin donne la fin de ses intéressants articles sur l' « Organisation d'un Musée scolaire ».

La Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur nous offre les derniers articles de J. Fontègne sur « La psychologie expérimentale ».

L'Ecole Maternelle Française, en dehors d'une riche partie pratique, nous offre surtout un bon article de R. Mouflard sur « Les exercices sensoriels » (juin) et deux études fort documentées sur l'attention, de F. L. Bertrand (juin et juillet).

Dans *l'Education* (juillet) le compte rendu critique, fort copieux, d'un ouvrage de G. Kerschensteiner (Notion du caractère et éducation du caractère) nous a surtout intéressé.

La Nouvelle Education nous offre toujours d'excellentes études : Rapport de la Ve Assemblée (juin et juillet) renfermant : « Les transformations pédagogiques en Hollande » de J, Bastiaans, « La Ferme-Ecole de Wendover » de Miss Isabel Fry, « Un matériel auto-éducateur international » de Mlle Oderfeld, « La place exacte de la méthode des Tests dans l'enseignement » de René Duthil, « Les réactions de l'enfant devant l'action de l'éducateur » de Mlle A. Giroud, etc.

E. DELAUNAY

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

A. WAUTHIER D'AYGALLIERS, **Les Disciplines de l'Amour** (1 vol. 12 × 18, 5 de 360 pages, Paris, Fischbacher, 1926, 9 francs français).

Parler de l'amour non seulement avec un tact parfait et un bel idéal spirituel, mais avec une poésie prenante et une richesse d'imagination étincelante, voilà qui n'est pas ordinaire. Le gendre et successeur à Paris du regretté pasteur Charles Wagner, continuant et dépassant même en beauté le ministère de son beau-père, a accompli ce prodige d'écrire un livre de « morale » aussi pasionnant qu'un poème qui aurait pour thème une synthèse de la biologie, de la sociologie et de la religion — une religion sobre et vraie qui ne se paye pas de mots et plane très haut au-dessus des confessions particulières. L'éducation dans la famille forme le centre de ce livre qui englobe tout ce qui est amour. Nous sommes fiers de saluer en l'auteur un frère d'armes qui a exprimé avec plus de force et de poésie ce que nous avons essayé de dire ailleurs.

Que de pages émouvantes il y aurait à citer : Discipline (p. 70) — Obéir et résister (p. 75) — La vie simple (p. 209) et le calme (p. 290) — La valeur des petits détails (p. 211) — Savoir répéter, même sur ses vieux jours, le « Je t'aime » du début (p. 213) — Prévenir *tôt* afin de mieux guérir (pp. 238-239) — Dieu grandit avec le sentiment qu'a l'homme des valeurs véritables de la vie (p. 313). Voilà l'indication de quelques fragments qui nous ont le plus frappé.

C'est un beau et bon livre qui a fait et qui fera du bien ! Il se termine par ces mots (les deux premiers vers sont de nous) :

Ecoute le désert que le feu fit tarir :
Entends-tu les sanglots que vers le ciel il lance ?
Brûlé de passion ou vide d'espérance
Il pleure après l'Amour qui le fera fleurir.

⁂

Abbé ARNAULD D'AGNEL et Docteur D'ESPINEY, **Psychologie et Psychothérapie éducatives** (1 vol. 12 × 19 de 608 pages, Paris, Téqui, éditeur, 82 rue Bonaparte, 12 francs français).

Ouvrage honnête et modéré qui peut rendre des services aux parents et aux jeunes prêtres curieux d'éducation. Bien que l'index en compte vingt pages, il n'est pas à comparer avec la « Psychologie pédagogique » du Père J. de la VAISSIÈRE de la S. J. publié chez Beauchesne en 1916. Les sources bibliographiques utilisées sont très limitées. Du côté scientifique Alfred BINET et Ed. CLAPARÈDE auxquels on ne saurait joindre Jules PAYOT, sont à peu près les seules sources utilisées par l'abbé ARNAULD D'AGNEL. Il nomme l'Institut J.-J. Rousseau, mais manifestement ignore tout de ses travaux et de ses publications. Il mentionne une seule Ecole nouvelle : Abbotsholme. Il n'a évidemment pas entendu parler du Bureau international des Ecoles nouvelles, ni de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, ni de ses congrès, ni de ses revues. C'est dommage. Mais il nous plaît pourtant de voir le Dr DECROLY cité comme modèle à propos de la lecture globale. Le souci de large vulgarisation de ce livre le rend aussi sympathique.

A propos des méthodes nouvelles d'éducation, l'abbé a un mot très juste. D'où vient que les tentatives hardies de certains novateurs sont couronnées de succès, alors que leurs imitateurs n'obtiennent que des résultats médiocres ? C'est que le succcès n'est pas dû à l'excellence des systèmes, mais « résulte surtout des aptitudes pédagogiques de ces éducateurs hors-ligne que furent les FROEBEL, les PESTALOZZI, les MONTESSORI. La joie de réaliser des idées personnelles longtemps caressées leur a fait éduquer l'enfance avec cette patience et cette ardeur que possèdent seuls les inventeurs pour mener à bien leurs découvertes ». N'est-ce pas une preuve qu'il convient de mettre sur pied, à la suite des MONTESSORI et des WASHBURNE, la « technique de l'Ecole active » ?

***

Dr Paul CARTON, **Diagnostic et conduite des Tempéraments** (1 vol. 16,5 × 25 de 160 pages avec 67 figures, Paris, Maloine, et Dr P. Carton, Brévannes, Seine-et-Oise, 1926, 51 fr. 50 français, 54 pour l'étranger. En vente à la « Revue naturiste, 48, rue Piard, Brévannes, ou au Compte chèque postal 246.69, Paris).

Mensurations, physiognomonie, chirognomonie et graphologie, voilà les éléments dont se sert le maître naturiste pour diagnostiquer les tempéraments. Avec les renseignements très précis, voire minutieux, qu'il donne, chacun peut, avec un peu de patience et d'attention arriver à porter des diagnostics lui-même. En principe, il y a, d'après le Dr CARTON, quatre tempéraments : le « bilieux », c'est-à-dire un être foncièrement énergique ou volontaire ou moteur ; le « nerveux », c'est-à-dire un émotif hyperimpressionnable, grand sensitif ou très intellectuel ; le « sanguin » bouillonnant, exagéreur et mobile ; enfin le « lymphatique » lent, calme, mou, apathique ou parfaitement maître de lui. Le bilieux est caractérisé par l'allongement et l'amincissement des formes, le nerveux par l'irrégularité des manifestations, le sanguin par l'élargissement et le lymphatique par l'alourdissement des formes. En pratique, il n'y a pas de tempérament pur. Chaque individu a 3 ou 4 dominantes hiérarchisées. Pour l'homme, selon l'auteur, le type normal est celui qui met en tête la volonté, puis la sensibilité, puis la « vitalité » et enfin la possession de soi ; c'est le tempérament BNSL. Pour la femme, il arrive plus souvent que la nervosité soit en tête. Un symbole dont on tire grand parti, c'est le signe de la croix inscrit dans un cercle. On trouve en haut B, en bas N, à gauche S, à droite L. Les hommes tracent en général la croix à l'endroit ou à l'envers ; les femmes suivent plus souvent le tracé en cercle. Les amateurs de symboles trouveront d'ailleurs dans ce livre un nombre considérable de comparaisons entre les tempéraments et toutes sortes de choses divines et humaines, y compris les voûtes, le sanctuaire, le chœur et la nef des cathédrales.

Si le diagnostic des « tempéraments » est très poussé, on n'en saurait dire autant de leur « conduite » annoncée dans le titre. A cet égard l'ouvrage du Dr R. ALLENDY « Les Tempéraments » est plus complet, bien que difficile à appliquer par les éducateurs, même quelque peu versés en science médicale.

L'ouvrage du Dr CARTON appelle d'ailleurs d'autres réserves encore. Ainsi on peut fort bien admettre ses bases diagnostiques, mais se demander si ce sont bien là les « tempéraments » auxquels faisaient allusion les anciens, et même si ces tempéraments existent. Les désaccords nombreux entre les auteurs, même médecins, tels que le Dr CARTON et le Dr ALLENDY, quand ils traitent des tempéraments, permettent d'en douter. La voie ne serait-elle pas à chercher plutôt du côté des dominances des glandes endocrines ? L'utilité des diagnostics, tels que les propose le Dr CARTON n'en serait pas moins grande, mais révélerait plutôt un côté accessoire, une conséquence du jeu intime des hormones.

On ne saurait en tout cas qu'approuver des paroles comme celles-ci :

« Un des pires fléaux de la thérapeutique, c'est le manque d'individualisation qui fait appliquer uniformément à tous les malades le même régime, la même mesure d'exercices et de repos, le même genre d'hydrothérapie... » — « Dans la vie du lycée déjà, nombre de petits pensionnaires pâtissent des réglementations uniformes, des exercices non individualisés, du régime alimentaire sans souplesse ni logique. L'instruction égalisée et uniformisée entrave les sujets originaux, dégoûte les moins doués et ne s'adapte qu'aux êtres malléables et résistants tout à la fois. » Comme c'est vrai !

***

Henri ROORDA, **Avant la grande réforme de l'an 2.000** (1 vol. 12 × 19 de 115 pages, Lausanne, Genève, etc. Librairie Payot & Co, 1925, francs suisses 2,50).

ROORDA, qui signait aussi BALTHASAR, est l'homme des paradoxes. Il les cultivait, comme d'autres cultivent des tulipes ou des soucis. Il en était un lui-même. Etiqueté « anarchiste » lorsque, de la lointaine Hollande, il vint se fixer à Lausanne, il devint un des collaborateurs réguliers de la grave *Gazette de Lausanne*, un des journaux les plus sérieux (nous ne disons pas : réactionnaires) de la Suisse romande. Professeur de mathématiques de son métier, il

fut le professeur de psychologie de ses contemporains. Atteint dans sa vue, il fut un grand clairvoyant. Pessimiste de tempérament, il avait une foi indéracinable dans la vitalité du bon sens. Mort, il vit, pour ses lecteurs, d'une façon bien plus intense que tant de pseudo vivants mort-nés !

Le livre posthume que nous annonçons a encore été préfacé par lui. Les douze articles qu'il contient avaient paru jadis dans la *Gazette*. Tous ceux qui les y avaient lus les reliront ici et s'en délecteront à nouveau. « Scepticisme, l'ignorance n'est pas le plus grand des maux, l'école et les spécialistes, le niveau des études et le niveau moral de l'enfant, l'impatience et l'éducation, l'écolier n'est pas joyeux », ces chapitres — et les autres aussi — sont pétillants d'humour et de bon sens.

ROORDA ne construit pas ; il ne propose aucune réforme ; mais, loin d'être destructive, sa critique de l'école vise à la source de toutes les constructions de l'avenir. Elle tend à nettoyer la place de toutes les absurdités de la scolastique conservées dans la pratique scolaire d'aujourd'hui, de tous les préjugés qui font de l'école une institution habile à dresser l'enfant, au lieu d'en faire l'inspiratrice de la vie spontanée ascendante. D'autres s'indignent ; ROORDA, lui, persifle gentiment les conventions sociales ; il fait rire, il désarme la critique ; il arrive ainsi à dire des choses qui sont cinglantes au fond, mais qui ne feront pas bondir le maître d'école. Si celui-ci a du bon sens, il verra au contraire que l'ami BALTHASAR est son ami à lui, l'ami de l'école. Il comprendra que l'élan vital de l'enfant est chose sacrée ; qu'aimer l'enfant c'est aimer sa spontanéité créatrice. Et le monde — le monde scolaire — lui apparaîtra tout à coup sous un jour entièrement différent. Il était, selon le titre du célèbre pamphlet de ROORDA, « le pédagogue » qui « n'aime pas les enfants » ; désormais, il sera celui qui les aime, c'est-à dire celui qui les conduit et les élève, au sens étymologique du mot. Merci BALTHASAR !

*
* *

YRJÖ HIRN, **Les jeux d'enfants,** traduit du suédois par F. HAMMAR, avant-propos de Lucien MAURY (1 vol. 12 × 19 de 244 pages, Paris, Librairie Stock, 1926).

M. Lucien MAURY, Directeur de la « Bibliothèque scandinave » (dans laquelle paraît ce livre) nous présente l'auteur comme « un des esprits qui honorent le plus les lettres finlandaises contemporaines, aussi ingénieux qu'érudit, rompu à la critique des textes, des témoignages et des méthodes, homme d'imagination et d'émotion ». En fait, il fallait une érudition prodigieuse pour écrire ce livre. Il semble que l'auteur connaisse toutes les époques et tous les pays et lise toutes les langues ! Que ne trouve-t-il pas à dire, en effet, des jouets en général, des toupies et des balles, du cerf-volant, des jeux d'enfants, des danses et des rondes enfantines, des chansons enfantines, du théâtre de marionnettes, du guignol, des ombres chinoises et du cirque. Sur chacun de ces dix points, c'est un chapitre bourré de faits et de renseignements ; on devine entre les lignes un auteur psychologue aux connaissances quasi encyclopédiques.

Se doute-t-on combien de vieilles pratiques religieuses se trouvent perpétuées dans certains jeux individuels ou collectifs ? Un de mes compatriotes, M. J. El. DAVID — dont la fille ainée a fondé une famille précisément en Finlande — a très clairement signalé ce fait dans un article paru dans la *Bibliothèque universelle* en 1918.

Si le livre de M. Yrjö HIRN peut contribuer à faire comprendre l'importance insoupçonnée qu'il y a à laisser jouer les enfants, afin que se réalise en eux le passé de la race et que cette réalisation serve poûr ainsi dire de piédestal à leurs propres constructions de l'avenir, il aura rendu un service signalé à la cause de l'éducation nouvelle.

*
* *

Mabel M. BARKER, **L'Utilisation du milieu géographique pour l'éducation** (196 pages).

Vishnu SHIVDASANI, **L'Education civique aux Indes** (165 pages).

(Thèses du doctorat ès lettres de l'Université de Montpellier, vol. 16,5 × 25, éditeur : Librairie nouvelle).

Il existe, à quelques kilomètres de Montpellier, au Plan des Seigneurs, un « Collège des Ecossais » annexé à l'Université et qui se spécialise dans l'étude du régionalisme selon la formule du maître Patrick GEDDES, élève lui-même de l'Ecole LE PLAY, TOURVILLE et DEMOLINS. Les deux volumes que nous annonçons émanent de ce collège.

M. SHIVDASANI dédie son ouvrage à Patrick GEDDES qui fit tant pour introduire aux Indes l'étude régionaliste. Mais l'ouvrage à une portée plus vaste. Voici comment l'auteur lui-même caractérise son plan. Il commence par montrer ce qu'est actuellement l'éducation aux Indes. Ce chapitre I prouve combien les réformes sont urgentes. Le chapitre II montre ce dont les Indes ont besoin en matière d'éducation. Le chapitre III traite du but de l'éducation civique. Dans le chapitre IV, l'auteur considère « comment on doit préparer les enfants dans les Ecoles primaires. Il montre qu'il est nécessaire d'organiser l'éducation des enfants en se fondant sur leurs besoins psychiques. C'est pourquoi il examine les différentes méthodes de l'Ecole active qui peuvent lui servir d'exemple. » Nous trouvons également des remarques très justes dans les chapitres VI (utilisation du milieu environnant) VIII (importance des occupations en corrélation avec l'existence des primitifs) et IX (self-government, scoutisme et représentations dramatiques).

Ces quelques traits montrent combien l'auteur s'inspire de l'exemple et des expériences des Ecoles nouvelles. C'est le cas encore plus nettement de l'autre ouvrage dont nous voulons parler : celui de Miss Mabel M. BARKER.

Disons tout de suite que, malgré une exposition un peu chaotique parce que trop riche, nous l'avons lu avec un intérêt passionné. Comment pourrions-nous mieux en rendre compte qu'en citant quelques mots du rapport de M. FOUCAULT, professeur à l'Université, adressé au doyen de la Faculté des Lettres pour lui recommander de donner son approbation à cet ouvrage ?

Tout d'abord il définit le *Regional Survey* comme une étude où l'on s'attache « à décrire et à comprendre la région dans tous ses aspects géographique, géologique, botanique, zoologique, économique, historique et préhistorique, littéraire et artistique, ces différents points de vue étant réunis par la conception de leur unité sociologique, et par celle des besoins de la région et des améliorations qui peuvent être apportées. Cette méthode apparaît à Mlle BARKER comme susceptible d'être appliquée à l'éducation en ce sens que la meilleure méthode d'éducation consisterait à mettre les enfants en contact avec tous les éléments du milieu géographique, de façon que, obéissant à leur curiosité naturelle et à l'ensemble des sentiments que le milieu excite en eux, ils réalisent, dans la mesure où ils en deviennent graduellement capables, cette adaptation intellectuelle et pratique qu'est le *Regional Survey*. Le rôle des maîtres serait de les guider, de les aider, de répondre à leurs questions, etc. » Bref, « l'enfant doit être mis en contact avec les réalités qui l'entourent ». Pour être mises à la portée de l'enfant, ces réalités (les réalités naturelles, à défaut des réalités sociales qu'il saisira mieux plus tard) doivent être rattachées « aux occupations primitives de l'humanité, surtout dans les temps préhistoriques. Ces occupations sont celles du mineur, du bûcheron, du chasseur et du pêcheur, du berger, du paysan. » Selon Mlle BARKER, « l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'humanité;... par suite, les occupations primitives sont celles vers lesquelles l'enfant est le plus naturellement porté ; par suite encore, ce sont celles qui possèdent la plus grande vertu éducative. D'où la conclusion qu'elles doivent former l'application pratique de l'expérience du milieu géographique, la pratique et la théorie, le travail manuel et l'activité intellectuelle étant d'ailleurs inséparables et se complétant réciproquement... En résumé : livre remarquable, dont il conviendra de recommander la lecture à tous les éducateurs. » Ainsi parle M. FOUCAULT.

Il nous sera permis d'ajouter que nous sommes pleinement d'accord avec l'auteur anglaise et avec son commentateur de Montpellier. Mlle BARKER est professeur dans une des meilleures écoles nouvelles à la campagne, créée en 1900 par Miss CLARK et Miss CROSS à qui elle dédie son livre. Le « Prieuré » de Kings Langley s'inspire des principes de feu Rudolf STEINER, le chef de l'Ecole anthroposophique. Que la vénérable Université de Montpellier accueille et recommande des thèses d'Education nouvelle, c'est là un signe des temps sur lequel on ne saurait trop attirer l'attention des sceptiques et des traditionalistes pusillanimes. Ce faisant, elle s'honore elle-même et ajoute un fleuron nouveau à sa couronne.

*
* *

Louis SPILLMANN et Jacques PARISOT, **Guérir est bien, Prévenir est mieux** (Nancy, Paris, Strasbourg, Berger-Levrault, 1925, 1 vol. 19 × 25 de 293 pages avec une carte en couleurs, 92 photographies hors texte et nombreux graphiques et plans dans le texte).

Cet ouvrage, paru aux éditions de la *Revue d'Hygiène et de Prophylaxie sociales* s'ouvre par une carte sur « L'Armement d'hygiène sociale » du département de Meurthe-et-Moselle. En voici les grandes divisions : I. Buts et moyens de la médecine préventive. Organisation générale de la lutte contre les fléaux sociaux. — II. La lutte contre la tuberculose. — III. La lutte contre la syphilis. — IV. La lutte contre le cancer. — V. La lutte contre la mortalité infantile, la protection de l'enfance. — VI. Documentation. — Cet ouvrage fait honneur à ses auteurs. Heureux le Département qui possède des institutions aussi sérieusement organisées et soutenues avec autant de zèle et de perspicacité.

*
* *

Atlas Scolaire Suisse pour l'Enseignement Secondaire publié par la Conférence des Chefs des Départements cantonaux de l'Instruction Publique et subventionné par la Confédération, IIIe éd. (Exécuté par l'Institut Kartographia Winterthur S. A., 1925, 1 vol. 34,6 × 23 cm. de 136 p., Librairie Payot & Cie, Lausanne, etc. 17 fr. 50).

Peut-être bien cet atlas, destiné aux écoliers, est-il un des meilleurs qui existe au monde, ceci au double point de vue de l'exécution et de l'universalité. Les autres atlas scolaires nationaux accordent à leur propre pays une place disproportionnée avec celle qu'il occupe sur la planète. Ici, la Suisse n'occupe que 23 p. et encore n'y a-t-il que 10 cartes de la Suisse entière (langues, religions, températures moyennes en janvier et en juillet, pluies, carte physique, deux cartes économiques, densité de la population, et enfin carte politique). Les autres sont des exemples de cartes locales ou régionales à différentes échelles. Depuis 1915, date où parut la première édition (vendue à 43.500 exemplaires), 24 1/2 pages de cartes nouvelles ont été ajoutées et 10 cartes ont été entièrement remaniées, ce qui a malheureusement entraîné quelques suppressions. Le Dr Aug. Aeppli, de Zurich, qui a assumé, dès la première édition, la direction du travail et a accompli cette révision avec l'aide de quelques spécialistes de premier ordre, a droit à toutes nos félicitations. Par ses cartes climatériques (n'est-il pas plus correct d'écrire : climatique ?) ethnographiques, économiques, géologiques et démographiques, cet atlas est une source documentaire unique, non pas seulement pour les écoliers, mais pour les adultes que la lecture des journaux met quotidiennement en présence de faits nouveaux exigeant la présence, sous la main, d'un atlas bien fourni de documents de toute sorte. Il nous plaît de rendre ici hommage à une publication qui, mieux que nulle autre, peut servir de base à cet enseignement en faveur de la paix mondiale — enseignement fondé sur la constatation de l'interdépendance économique des nations — que préconise la Société des Nations et dont la Commission internationale de Coopération intellectuelle et le Bureau international d'Education s'efforcent de préciser les termes. Cet atlas existe en français et en allemand. N'y aurait-il pas lieu d'en prévoir des éditions en d'autres langues, éditions subventionnées, par exemple, par les Associations pour la S. d. N. ? A côté d'une histoire mondiale impartiale, un atlas mondial bien fait serait un apport appréciable à l'œuvre des chercheurs désintéressés de vérité objective et des artisans de la paix.

Ces considérations nous paraissent justifier la publication de ce compte-rendu d'un ouvrage qui ne ressortit pas à l'éducation nouvelle, mais qui en forme un outil de travail de premier ordre.

***

LIVRES ÉTRANGERS

Franz HILKER : **Deutsche Schulversuche** (Berlin, Schwetschke, 1924, 1 vol. in-8° de 463 p., avec 50 illustrations).

Un très bel ouvrage écrit avec la collaboration des directeurs ou de représentants des principales Ecoles expérimentales allemandes : Ecoles nouvelles à la campagne, Ecoles rénovées publiques et universités populaires. Le conseiller scolaire Dr Franz HILKER dessine d'abord une esquisse excellente de l'éducation nouvelle ; puis G. KERNER parle de l'ancienne école de Berthold OTTO et le Dr Alfred ANDREESEN des foyers d'éducation à la campagne de feu le Dr H. LIETZ. Ceux de Wickersdorf, de l'Odenwald et de Solling sont donnés comme issus des Ecoles Lietz. Recommandons particulièrement les pages philosophiques où M. Paul GEHEEB commente le mot de PINDARE : « Deviens ce que tu es », c'est-à-dire : réalise ton type en ce qu'il a de plus élevé. Les écoles de Letzlingen (B. UFFRECHT), Gandersheim (Max BONDY), Hochwaldhausen (Otto STECHE) et Waldorf (P. OLDENDORFF), plus récentes, ont aussi leur place parmi les écoles nouvelles. La place nous manque pour énumérer les écoles publiques mentionnées. M. Wilhelm LAMSZUS présente celles de Hambourg, M. Wilhelm BLUME la ferme-école qu'il a créée à l'île de Scharfenberg, M. Gustav Lassmann les instituts d'éducation de la confédération d'Autriche. Dans l'ensemble c'est pour nous, chercheurs de l'éducation nouvelle, un des livres les plus instructifs qui soient. Sa lecture est véritablement passionnante. Et dire qu'il y a des gens qui nient le progrès !

***

Peter PETERSEN und Hans WOLFF : **Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits-und Lebensgemeinschaftsschule** (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 3, Weimar, Bohlaus, 1925, 1 vol. in-8° de 146 p., 4 marks).

Ceci est le journal tenu jour par jour, puis semaine après semaine, d'une petite école expérimentale de Iéna. M. H. WOLFF la conduit selon les directives de M. Peter PETERSEN que nous avons appris à connaître et à estimer à notre congrès de Montreux en 1923. Avant d'être nommé directeur du célèbre séminaire pédagogique d'Iéna, qu'illustra si longtemps Wilhelm REIN, il avait été l'un des chefs du mouvement novateur qui créa les communautés scolaires de Hambourg *(Hamburger Gemeinschafsschulen)*. Le principe de ces écoles, comme celui de la *Grundschule* d'Iéna, pourrait se concrétiser dans l'antique précepte : « Aime et fais ce que tu veux ». L'intervention de l'adulte — surtout de celui qui manque d'intuition psychologique — ne peut être qu'anti-naturelle, anti-biologique, anti-psychologique ; elle ne peut que nuire au processus évolutif subconscient, au dynamisme interne qui pousse l'individu à se réaliser en soi et dans le monde qui l'entoure. Tout cela, en théorie, n'est pas nouveau : « L'enfant naît bon », déclarait J.-J. ROUSSEAU. Ce qui est nouveau, c'est d'agir avec conséquence selon ce principe, d'en observer minutieusement — on pourrait presque écrire : scientifiquement — le processus et d'en tirer des conséquences pratiques pour la pédagogie. — Oui, mais les résultats ? Les sceptiques et les esprits simplistes ne voient qu'une alternative : autorité ou anarchie ; main-mise de l'adulte ou abstention. Ce n'est pas cela. Par sa seule présence l'adulte agit, mais sur les plans spirituels et subconscient. Il ne peut pas ne pas agir. Il suggère. Il approuve. Tout l'enseignement et toute la morale individuelle et sociale tiennent en ces deux verbes. Et pourquoi n'interviendrait-il pas « chirurgicalement » (toujours sur le plan spirituel), quand l'enfant est entraîné à une activité contre-nature ou anti-sociale où la sanction naturelle serait trop violente ou à trop longue échéance ? On conçoit combien le rôle du maître, ainsi conçu, est autre, totalement autre, que celui d'enseigneur qui lui est dévolu dans l'ancienne école. Ici il est artiste et son action, comme celle de l'artiste est un sacerdoce.

Mais pour préciser ce rôle de l'adulte, il faut connaître à fond l'enfant — nous entendons bien : l'enfant libre et laissé à lui-même dans un cadre social et scolaire déterminé, — afin de savoir ce qu'on peut laisser à sa libre initiative et au jeu des sanctions naturelles et ce qui exige la suggestion, voire l'intervention plus ferme de l'adulte. Pour cela il nous faudra beaucoup d'observations précises, patientes, prolongées comme celle qui fait l'objet de ce livre. Voir vivre des enfants, les voir s'épanouir sans aucune contrainte anti-psychologique ! J'ai vu cela. Je puis l'attester : l'homme de science y trouve les observations les plus riches de contenu vivant et le poète y trouve la joie la plus haute. Souhaitons qu'on réussisse à créer beaucoup d'écoles comme celle-ci et que des esprits qui savent observer — c'est tout un art ! — en tirent beaucoup de livres comme celui-ci.

***

Die Ewige Revolution (La Révolution éternelle) *Ergebnisse der Internationalen Geschichtstagung*, 2-4 Oktober, 1924. *Herausgegeben* von Dr Siegfried KAWERAU (Schwetschke u. Sohn, Berlin, W. 30, Freisingerstr., 5 a ; 580 pp. ; 8 marks broché, 10 marks relié.)

Aucune assemblée peut-être, depuis le jour de l'armistice en 1918, n'a exprimé plus heureusement et avec plus d'efficacité l'esprit nouveau qui se manifeste en Allemagne, que le Congrès de l'Enseignement de l'Histoire selon un esprit international, congrès tenu à Berlin en octobre 1924, sous les auspices de la « Ligue pour les réformes scolaires radicales ». Le volume présenté au Congrès a demandé au Dr KAWERAU, si enthousiaste de son sujet, plusieurs mois de labeur pour collationner les rapports et contributions diverses apportées de part et d'autre. Mais le travail ne semble pas le lasser. En achevant le dernier feuillet, il eut l'heureuse idée de donner pour titre au recueil entier « La révolution éternelle », affirmant ainsi avec joie et courage que lui-même, et ses collaborateurs dans le domaine de l'éducation, offrent le meilleur d'eux-

mêmes avec la certitude que les âges à venir atteindront à un développement supérieur. Trop souvent nous employons le terme d' « évolution » comme s'il s'appliquait uniquement à une colonie de singes ou à une collection d'outils préhistoriques. Pourtant son sens véritable est d'œuvrer aujourd'hui même, demain et après-demain. Lors du Congrès de Berlin, vingt ou trente orateurs (entre autres M. ORESTANO pour l'Italie ; MM. BUISSON, LICHTENBERGER et THIVET pour la France ; YUAN PEI TSAI, pour la Chine ; A. YUSUF ALI, pour les Indes), exprimèrent le vœu de voir s'établir une méthode d'éducation de la jeunesse qui fût tout à la fois humaine, scientifique, libérale, fraternelle, active et créatrice. Divers peuvent être les moyens et les vues : l'idéal est un. Leur mémoire est une pour se souvenir de la tragique guerre mondiale ; un est aussi leur désir de réorganiser le monde.

Le Professeur FRIEDRICH a décrit les activités et parlé des monographies régionales des communautés scolaires de Hambourg et en a tiré des conséquences qui dépassent cette ville. M. KAMPFFMEYER a esquissé un projet économique encore lointain qui flotte jusqu'ici dans le royaume de l'esprit pur. M. GRANT, de Leeds, a parlé des relations intellectuelles qui existent entre l'Allemagne et l'Angleterre et a aiguillé son sujet sur la Société des Nations, M. Gustav KLEMM a exposé en détail ce que sont des leçons de culture historique traitant du feu, du tissage, de la poterie, etc., visant sans cesse à relier ces buts concrets au rêve d'un monde unifié, M. YUSUF ALI nous fit parcourir plusieurs siècles sur la route de l'histoire de l'Inde pour aboutir au problème du gouvernement autonome de son pays ; et, lui aussi, s'est élevé au-dessus des barrières pour fixer l'horizon d'une conciliation éternelle.

Le professeur Henri LICHTENBERGER a tracé. avec une connaissance profonde et complète de l'Allemagne et de la France, les possibilités de coopération et d'aide mutuelle, comme aussi celles de conflits possibles ; il s'est élevé à la conception d'une Europe nouvelle dans un monde nouveau. M. Ernst HEYWANG a insisté sur la nécessité d'évoquer les héros nationaux, héros dans les sphères sociale et scientifique, puis il a levé les yeux sur les buts plus vastes que poursuit l'humanité entière. Puis ce fut en une méditation toute philosophique que M. Fritz WUESSING étudia les oscillations de l'énergie humaine passant d'un idéal social à un autre, et, pour terminer cette recherche de « polarité », il prêta l'oreille au vaste chœur humain dans lequel les antithèses et les divergences se confondent en une harmonie finale.

Ce volume n'est pas un manifeste de la République germanique : il est l'écho d'une association remarquable (la Ligue compte parmi ses membres des milliers d'instituteurs), qui englobe des éléments purs et vaillants de l'âme germanique.

Alors que la grande guerre éveillait l'Asie et favorisait le Mouvement universel du travail, elle donnait à l'esprit germanique une attitude plus sensible à l'appel du monde et la rendait plus attentive à ses devoirs envers la concentration des énergies éducatives de la race humaine.

Le développement d'un esprit pareil dans tous les centres de civilisation nous rapprochera magnifiquement du règne d'une réelle puissance spirituelle sur la terre entière.

(*Humanity*, oct. 1925). F. J. G.

*
* *

Das deutsche Schulwesen, annuaire de 1925, publié par le Ministère de l'Intérieur du Reich et l'Institut central pour l'Education et l'Instruction (Berlin, Mittler, 1926, 1 vol. in-8° de 213 p.).

Lire, pages 167 à 177, des « Impressions d'une visite à des écoles expérimentales anglaises en 1924 » par M. Karl FRIEBEL. Il s'agit de Bedales, de Letchworth et de deux écoles publiques à Hackney. L'auteur a été très frappé par l'atmosphère de liberté harmonieuse qui régnait à St-Christophe.

*
* *

Ludwig Erik TESAR : **Gesellschaft und Schule** (Berlin, Schwetschke, 1925, 1 vol. in-8° de 164 p.). Introduction de M. Paul OESTREICH. — M. TESAR est directeur de l'une des *Bundes-Erziehungs-Anstalten* de Vienne. C'est dire que l'on a affaire à un praticien doublé d'un théoricien de valeur. Ce qui domine, chez l'homme, c'est l'organisateur. On sent qu'il manie avec maîtrise les hommes et les choses. Il est impatient des règles arbitraires et de la bureaucratie. Son ouvrage est de grande valeur pour tous les directeurs d'écoles, législateurs scolaires — et parents qui désirent constituer une opinion publique compétente et active.

*
* *

Fernand PETITPIERRE : **Die Schule von Morgen** (Zurich-Zollikerberg, Zelle, 1925, 30 p. 14,5 × 21 cm.)

Ce discours véhément s'adresse « à ceux qui, parmi la jeunesse, sont vivants ». C'est une satire violente de l'école à programmes, à horaires et à systèmes qui a pour seul effet d'étouffer la flamme de la vie spirituelle, de susciter l'hypocrisie et l'immoralité. Elle est une victoire du mécanisme. On y considère l'enfance comme un vice à réformer. Le bien et le mal y sont décrétés par l'autorité. Les examens y sont une hantise malsaine. La vie a besoin d'idéalisme. Peut-on l'enseigner à l'école ? Elle a besoin de puissance créatrice : on fait tout pour l'écraser dans l'œuf. Au lieu d'ouvrir l'appétit du savoir, on gave prématurément l'esprit de l'enfant. Il ne faut pas traiter les symptômes du mal, mais aller aux racines de la plante ; pas de savoir appris, mais du savoir vécu. C'est l'homme tout entier qui doit être le but. On ne vit pas de ce qu'on absorbe, mais de ce qu'on digère, non de ce qu'on reçoit, mais de ce qu'on donne.

*
* *

Carleton W. WASHBURNE, Mabel VOGEL, William S. GRAY, **A Survey of the Winnetka Public Schools** (Bloomington, Illinois, Public School publishing Company, 1926, 1 vol. 15 × 23 de 135 pages.)

On se plaint souvent du fait que l'éducation nouvelle n'a pas de chiffres à montrer. En présence des novateurs qui réalisent des prodiges pédagogiques, parce que leur science est doublée d'une foi profonde en l'efficacité de leurs méthodes et que leur pratique vient confirmer et au-

delà leurs convictions, les ignorants posent deux questions préalables : Quelle est la méthodologie de l'Ecole active ? Quels en sont les résultats statistiques ?

En Europe, nous sommes mal armés pour répondre. Les novateurs sont soucieux avant tout de qualité : la quantité leur échappe. Ils n'ont, en général, ni le goût, ni le temps, ni l'argent *(time is money)* pour mesurer les résultats de leur action — et celle-ci, adaptée aux individualités enfantines, varie d'un jour à l'autre et d'un élève à l'autre, ne donnant pas prise aux mesures. Les deux conditions nécessaires pour obtenir des statistiques : conditions stables (toutes choses égales d'ailleurs) et grands nombres font défaut.

Aux Etats-Unis, notre ami M. Carleton W WASHBURNE a tenu à combler ces lacunes. En sa qualité d'intendant des Ecoles publiques de la ville de Winnetka près de Chicago, il a voulu établir une méthode uniforme basée sur les besoins de l'enfant, méthode qui laisse un jeu très libre à la spontanéité enfantine collective, mais qui comporte, à côté de cela, des techniques très précises de travail individuel. Ce sont les résultats de ces techniques que l'on peut mesurer et que l'on a mesurées, en les comparant à des mesures identiques prises dans d'autres sortes d'institutions. L'ouvrage que nous annonçons a pour titre complet : « Résultats des expériences pratiques faites pour adapter les écoles aux individualités : relevé des Ecoles publiques de Winnetka ». Nous ne saurions détailler ici les méthodes employées, ni la méthode pédagogique (M. WASHBURNE l'a exposée lui-même dans notre N° 14, p. 3), ni la méthode statistique. Sautons tout droit aux résultats. Les statistiques montrent qu'avec des classes nombreuses, sans frais supplémentaires, avec beaucoup plus d'heures de liberté et moins d'heures de travail scolaire proprement dit (le travail scolaire étant strictement individuel et chaque enfant procédant à son pas) les élèves ont atteint plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles, Les élèves bien doués font en 4 ou 5 ans ce que l'on fait en 8 ans dans les écoles habituelles des Etats-Unis et la très grande masse remplit ce programme en 6 à 7 ans. En outre les matières sont mieux retenues, mieux assimilées, le caractère est plus ferme, plus pondéré, il y a plus de maîtrise de soi. Ces derniers renseignements ne ressortent pas des statistiques, bien entendu. Mais l'opinion fortement motivée des parents et des maîtres le confirme.

Quand donc nous, Européens, saurons-nous faire des Ecoles publiques novatrices en grand, avec service psychologique et statistique *ad hoc* ? Déjà on a prouvé — à propos d'Ecoles de plein air, à Gênes, par exemple, — que la « perte de temps » pour les élèves et la « perte d'argent » pour les services d'adultes, soldaient par un gain positif. Qu'on envoie donc des commissions d'étude à Winnetka ou, si c'est trop loin, qu'on crée de bonnes classes expérimentales. On verra bien !

*
* *

OUVRAGES REÇUS

Wilfrid GIBSON, **Sixty-three poems,** selected for use in schools and colleges by E. A. PARKER, M. A., Ph. D., Bombay, with a critical introduction (London, Macmillan, 1926, 1 vol. 12,5 × 19 de 147 pages),

Louis TESSON, officier d'Académie, **Reading and Conversation**, vol. I. Natural and Rational Method for teaching native and foreign languages (Boston, 1916, 48 pages).

Publicaciones de la secretaria de educacion publica, Mexico :

La Escuela de relevos o de actividades alternas (Platoon schools).

Como pueden conservarse sanos los ninos, consejos ilustrados por alumnos de varias escuelas.

(Opuscules de 20 pages et de 16 pages, Talleres graficos de la nacion, 1926.)

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

The new Era, de juillet 1926, est consacré aux écoles progressives des Etats-Unis. Parmi les auteurs on trouve les noms bien connus de M. FRŒLICHER, de M. Carleton W. WASHBURNE, de Miss Gertrude HARTMAN, du Professeur W. H. KILPATRICK, etc. Dans son son éditorial Mrs Beatrice ENSOR donne quelques aperçus de son voyage de deux mois aux Etats-Unis : « L'éducation, dit-elle, s'y transforme très rapidement et bien des méthodes nouvelles s'y épanouissent. Parmi celles-ci, les plus connues sont la *Project Method*, le Plan Dalton, la technique de Winnetka, et les plans de Gary et de Platoon. Toutefois, si l'on analyse les transformations, on découvre qu'il y a dans tout cela quelque chose de bien autrement plus profond que des procédés pour enseigner aux enfants les connaissances scolaires. Il y a une attitude toute différente de l'ancienne en ce qui concerne la signification tout entière de l'éducation. L'éducation nouvelle est fondée sur une philosophie déterminée et est en voie de devenir rapidement une science. C'est le philosophe John DEWEY qui a exercé sur ces efforts l'influence la plus profonde.

« Cette philosophie, interprétée par le professeur KILPATRICK, a donné lieu à une éducation synthétique qui s'est concrétisée dans la *Project Method*. Toutes les branches scolaires sont considérées comme en relation les unes avec les autres et dépendant les unes des autres. Présentés comme un tout vivant, les sujets apparaissent à l'enfant comme faisant partie de son expérience quotidienne ; ils prolongent sa vie familiale.

« La Méthode est basée sur le principe que *l'enfant est le point de départ, le centre et le but. Toutes les études sont subordonnées à la croissance de l'enfant. Posséder toutes les connaissances du monde et y perdre son âme est aussi fatal en éducation qu'en religion* ».

Cet éditorial, qui occupe vingt-quatre colonnes, donne aussi la description brève de plusieurs d'entre les écoles expérimentales des Etats-Unis dont nous avons donné la liste dans notre N° 7 (1923, page 63). Plusieurs peintures d'enfants de la revue *Progressive Education* sont reproduites dans ce fascicule.

Mrs ENSOR fera sa prochaine tournée de conférences en Afrique australe.

*
* *

Le fascicule 7, 8, 9 (mars-avril) de *L'Education libre* de Sofia est consacré au Congrès de Heidelberg. On y

trouve le résumé des conférences de Mmes ENSOR, ROTTEN, HARTMAN, MANNHEIMER, GULLAN, JOHNSON, SCHWARZWALD, MACKINDER et FRY, et de MM. FERRIÈRE, DECROLY, MARCAULT, JUNG, BUBER, JACOBY, OVERSTREET, LAMSZUS, PETERSEN, VEDEL et MERZ. Ce fascicule de 86 p. contient aussi une reproduction de la photographie des congressistes.

*
* *

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Le *Bulletin mensuel du Syndicat National* des Institutrices et Instituteurs publics, de mai, contient, page 25, le rapport de M. Georges LAPIERRE « tendant à la radiation des livres scolaires de tendances bellicistes figurant sur les listes départementales ». En épigraphe, ce mot d'A. BRIAND, Président du Conseil, du 26 février 1926 : « La guerre, cette boucherie, m'en empli d'une telle horreur que je me suis promis dans ma conscience que si jamais, après la victoire, le cours des événements me ramenait au gouvernement, tout mon cœur, tout mon esprit et tout mon être se donneraient à la cause de la paix ».

Le rapport débute ainsi :

« Les 78.000 institutrices et instituteurs français, groupés dans le Syndicat national,

Conscients de leurs devoirs d'éducateurs,

Persuadés que le rapprochement et la coopération des peuples, dressés les uns contre les autres par la guerre, est une œuvre d'éducation qui doit être commencée dès l'école,

Décident de travailler de toutes leurs forces à orienter la jeunesse vers la connaissance et la compréhension réciproque des peuples, et d'aider par là à l'organisation de la paix. »

Parmi les moyens d'action envisagés, « le Syndicat travaille à l'organisation d'un Bureau international des Associations d'Instituteurs, s'assignant pour tâche spéciale de préparer la paix par la coopération entre les peuples ». Le rapport rappelle que « le 12 janvier, le centre européen de la Dotation Carnegie avait invité les représentants de quarante Associations à entendre Mme Elisabeth ROTTEN ».

Puis l'auteur discute le pour et le contre de l'enseignement de l'histoire. (Nous permettra-t-il de lui dire qu'à moins de se borner à des joûtes académiques, il ne s'agit pas de cela, mais que la question se pose ainsi : « Qu'est-ce que l'enfant, à chaque âge, peut concevoir du passé et en quoi cette conception peut-elle orienter son action d'individu et de membre du corps social vers un avenir meilleur ? »)

Suivent un nettoyage magistral des publications bellicistes et cette conclusion courageuse :

« Nous ne voulons plus d'une histoire travestie, qui contient en germe la défiance, le mépris, la haine et la guerre ;

« Nous mettons à l'index les auteurs qui, dans leurs ouvrages, ont failli à la vérité et qui ont obéi aux sollicitations de la haine. »

Et ceci encore :

« Nous ne demandons pas que, de parti pris, on laisse ignorer la guerre. Mais nous ne voulons pas que le rappel de ce passé tragique se borne à faire revivre et à ressusciter, pour les perpétuer, les sentiments de colère, de mépris, de vengeance à l'égard de nos anciens ennemis.

« Nous voulons que l'enfant voie, à côté des guerres, la solidarité des peuples, étroite dans le passé, plus étroite encore dans le présent.

« Nous voulons qu'il voie, au travers des peines, des défaillances, des catastrophes, l'ascension douloureuse des hommes vers un monde meilleur.

« Nous voulons qu'une immense gratitude, une immense pitié naisse en lui pour les hommes de tous les temps et de tous les pays.

« Nous voulons que se fonde la volonté unanime de travailler à la paix universelle. »

*
* *

Après la guerre, les jeux. Nous retrouvons, ici encore M. Georges LAPIERRE. Dans la *Revue de l'Engeignement primaire et primaire supérieur*, N° 37, du 13 juin 1926, page 295, il publie un formulaire d'enquête sur « Les jeux des enfants ». Dans son introduction, « L'intérêt qui s'attache à leur étude », il donne un aperçu de la bibliographie du sujet, il mentionne l'ouvrage d'Yrjö HIRN, dont nous parlons plus haut, et donne une jolie citation d'Anatole FRANCE sur les Jouets.

L'enquête étant destinée à préparer le congrès de l'Association française pour l'Avancement des Sciences qui a eu lieu à Lyon fin juillet, nous attendons d'avoir sous les yeux le rapport avant de reprendre le sujet dans nos colonnes.

*
* *

Le Dr Philippe TISSIÉ, dans sa *Revue des Jeux scolaires et d'Hygiène sociale* (avril-juin 1926, pages 41 à 51) consacre un très bel article à l'Ecole active qu'il appelle l'Ecole debout. Cet article est intitulé « La Vague Fantôme ». La première partie : « Les Touts Petits », reproduit notre article du N° 19, page 29, qui se terminait par ces mots : « La question est ouverte ». Le Dr TISSIÉ présente donc les bases de sa philosophie : « Je considère avant tout l'océan de vie du subconscient, d'où émerge la vague fantôme qu'est la vie consciente ». La seconde partie est intitulée : « La Philosophie « assise » et la Philosophie « debout » — Baser la pédagogie sur la contrainte systématiquement établie, déclare l'auteur, c'est déprimer les forces vives qui ne demandent qu'à se produire et à agir. — La vie est faite d'équilibre dans la joie disciplinée. » Enfin la troisième partie « Fantôme d'Humanité » réclame une pédagogie nouvelle : « la philosophie debout pour l'école debout ».

*
* *

Nous avions déjà cité un fragment de « La Méthode de liberté », par une Jardinière. Nous trouvons une suite à cet article dans la *Revue familiale d'Education* du Moulin Vert (mai 1926, pages 148-152). Il convient de louer

une fois de plus le ton très juste et perspicace de ce plaidoyer en faveur de la liberté disciplinée.

« Les enfants des Ecoles nouvelles et ceux qui ont passé par l'école Montessori travaillent paree que le travail les intéresse et les passionne, ils travaillent avec intérêt parce qu'ils choisissent librement le genre de travail qui convient à leurs capacités, à leur degré de développement... La méthode de liberté ne consiste pas à favoriser le laisser aller, le caprice. C'est une méthode par laquelle on apprend à se connaître, à mesurer ses forces et ses capacités propres, à les développer dans le travail joyeux. »

*
* *

Sous le titre « L'Education par la Typographie », *L'Eclaireur de Nice et du Sud-Est* du 6 juillet expose la méthode de M. Célestin FREINET. Celui-ci en a parlé dans *L'Ecole émancipée* du 4 juillet, pages 593 à 595. Les enfants qui s'intéressent à l'imprimerie s'intéressent à tout. Au journaliste qui est venu le voir et qui lui demandait si les tout petits y ont mordu vite et facilement : « C'est à n'y pas croire, a-t-il répondu. Les plus jeunes, ceux de cinq ans, s'y mettent avec autant de facilité que les aînés. En peu de temps, ils se débrouillent avec une aisance stupéfiante. Et maintenant vous n'allez pas vous imaginer que leurs travaux d'impression les dégoûtent ou les détournent de l'enseignement ordinaire. Au contraire, ils me demandent eux-mêmes à travailler leur calcul, leur histoire. »

*
* *

Monsieur E. DÉVAUD, professeur à l'Université de Fribourg et directeur de l'Ecole normale de Hauterive à Posieux, publie dans la *Revue Belge de Pédagogie* du 1er juillet 1926 une intéressante étude sur « Saint Thomas et l'école active ». Que d'intuition et de connaissance psychologique révélée dans la *Somme !* On peut y lire ceci : « Celui qui enseigne cause la science dans celui qui apprend, en amenant celui-ci de la puissance à l'acte ». Et M. DÉVAUD développe cette idée en ajoutant : « Quelle est cette puissance à faire passer en acte ? Mais c'est la nature humaine elle-même et tout ce qu'elle contient. Que doit-on en tirer ? Ce qu'il y a de spécifiquement humain dans la nature humaine. Qu'est-ce qui constitue spécifiquement l'homme ? C'est la raison. L'homme est défini : un animal raisonnable. L'animalité, voilà le genre prochain ; la raison, voilà la différence spécifique, ce qui constitue l'homme et le rend radicalement différent de tous les autres animaux. » De ceci découle tout naturellement que « l'éducation a pour but de faire sortir le raisonnable de l'enfant, ou plus exactement : toutes les puissances qui y sont encloses, *en fonction du raisonnable* ».

« Nous nous séparons ici nettement de la plupart des éducateurs modernes qui tendent à cultiver l'*instinctif*, qui appartient à l'animal, à confondre, dans la définition de l'homme, la différence spécifique avec le genre, à négliger tout au moins la différence spécifique, alors qu'elle doit être placée au premier plan de nos préoccupations.

« Nous nous rapprochons d'eux en déclarant que l'action de l'éducateur ne consiste pas à mettre dans l'enfant quelque chose qui serait apporté du dehors, mais bien à faire sortir de l'enfant ce qui s'y trouve en puissance. Cette action est une aide et n'est qu'une aide... La tâche de l'éducateur consiste donc uniquement à faire éclore et jaillir ce qui est en puissance, à veiller à ce que le développement en soit normal, régulier, continu, à ce qu'il ne soit ni entravé, ni dévié. L'éducateur n'est, selon le mot même de Saint Thomas, que le serviteur de la nature, *minister naturae*. » Et plus loin : « Le pédagogue ne peut qu'aider la nature à se développer ». — « L'agent principal de nos perfectionnements est notre propre activité ». M. DÉVAUD conclut : « On ne saurait dire plus clairement que l'agent principal est l'enfant lui-même, et que l'agent extérieur, l'éducateur, ne joue qu'un rôle secondaire, celui d'un aide, *minister*. Et en quoi l'agent extérieur aide-t-il la nature ? « En la fortifiant, dit Saint Thomas, en lui présentant des instruments d'action et des secours (programmes, méthodes, procédés), dont *notre nature se sert pour produire son effet*. » Donc ce qui crée une personnalité, ce n'est ni l'entourage, ni le maître d'abord, mais le travail intérieur de l'enfant sur lui-même. L'enfant se développe grâce à ses ressources du dedans, que les influences du dehors ne font que seconder, ou pour parler comme Saint Thomas, « l'homme qui enseigne ne fait que prêter secours du dehors, à la manière du médecin qui guérit ; mais, de même que la nature intérieure est la principale cause de la guérison, de même c'est la lumière intérieure de l'intelligence qui est la principale cause de la science en celui qui apprend ».

Plus loin l'auteur de l'article ajoute : « Ni l'intelligence ni la volonté ne seraient parvenus à leur développement normal, si l'entourage éducateur n'avait provoqué leur éveil, surveillé leur poussée, rectifié leurs déviations et ne les avaient préservées des influences funestes. »

M. DÉVAUD émet le principe pédagogique par excellence, principe basé sur la biologie autant que sur la psychologie et que le bon sens tout court met en évidence : « L'éducation doit suivre l'évolution naturelle du corps, des sens et de l'esprit, sans la devancer, ni la forcer, ni la contrecarrer illégitimement. Nous n'avons pas à corriger l'œuvre de Dieu ; or la nature est son œuvre. » La première partie de l'article se termine par cette citation de l'auteur de la *Somme* : « Le maître ne cause pas la lumière intelligible dans son disciple, ni non plus directement les espèces intelligibles, mais il meut le disciple au moyen de son enseignement de manière à l'amener à se former lui-même, par la vertu de son intelligence, les concepts intelligibles, dont il lui présente du dehors les signes. »

Comme on le voit par ce qui précède, les fondements de l'Ecole active remontent bien loin dans le passé ; pourquoi sont-ils restés si longtemps ensevelis ?

La fin de l'article de M. DÉVAUD fait ressortir plus particulièrement la valeur de l'action : « L'intelligence doit être longuement exercée à l'action, soigneusement perfectionnée, munie d'*habitus* divers et développés... L'intelligence n'acquerra pas d'aptitude à comprendre par des exercices passifs... l'intelligence n'est exercée et perfectionnée que par l'acte propre et personnel de l'élève. » Et

encore : « L'élève, lui, est l'agent principal, entendez : celui qui agit et sans lequel rien n'est actif qui doit l'être, sans lequel il ne peut y avoir que de l'agitation extérieure. Le moment de l'activité par excellence de l'élève est celui où son *intelligence* se meut du pouvoir de connaître à l'acte de connaître, et non pas celui où ses *mains* et ses *sens* s'occupent. Et c'est en quoi mon Ecole active diffère de celle que j'entends souvent prôner autour de moi... Que l'on considère le but subjectif de l'éducation de l'intelligence, que l'on en considère le but objectif, on ne saurait les atteindre l'un et l'autre que par l'activité personnelle de l'élève, agent principal de sa propre formation. On ne se réalise qu'en agissant. »

Puissent ces vérités si anciennes et si nouvelles pourtant, être toujours mieux comprises des parents comme des éducateurs.

***

Le même fascicule annonce un livre que nous n'avons malheureusement pas reçu, celui d'Agnes de LIMA, **Our enemy the child**, New-York, New-Republic 1926, 288 pages in-16. « C'est une introduction aussi claire et aussi concrète qu'on la puisse souhaiter aux différents types d'Ecoles progressives des Etats-Unis. Une bibliographie et une liste des écoles expérimentales complètent ces pages attachantes qui ont le charme d'un récit et la force d'un plaidoyer. »

***

Il existe en Belgique une revue pédagogique qui s'appelle *Vers l'Ecole active*. Elle en est à sa troisième année et nous l'ignorions ! Comment est-ce possible ? *Vers l'Ecole active* (Revue mensuelle, 12 francs, rédaction M. L. PORINIOT à Céroux-Mousty, administration, M. DUBOIS, rue du Melon, 10, à Forest-Bruxelles) sert de Bulletin aux Ecoles primaires de Wallonie. Voici le sommaire du n° 9 (juin 1926) que nous avons sous les yeux : 1. A l'œuvre ! Une demi-heure d'école joyeuse. — 2. Vers l'Ecole active. — 3. Un fond pour le tonneau des Danaïdes. — 4. L'orthographe à l'école primaire. — 5. Lecture expliquée et exercices d'application. — 6. Le professeur Claparède à Bruxelles. — 7. Glanures. — 8. Les livres.

L'auteur de « l'Ecole active » adresse à ses confrères belges et à leur jolie revue, si courageuse et si pleine de bon sens, ses vœux bien chaleureux de succès et de prospérité.

AD. FERRIÈRE

10, Chemin Peschier, CHAMPEL-GENÈVE

Cherche à se procurer le tome I de son ouvrage « *L'Ecole active* », 1re ou 2me édition.

Adresser offres avec indication du prix à l'adresse ci-dessus.

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE

Marcel FERRASSE

R. C. n° 380 — 32, Boul. Jeu-de-Paume, MONTPELLIER — Téléphone 12-84

Fournitures Scolaires - Cahiers Ecoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite

Traite de gré à gré avec les Municipalités

Ecole de l'Ile de France

Fondée en 1901 à LIANCOURT actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU [Seine-et-Oise]

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS. ANGLETERRE

Internat coéducatif basé sur les principes d'éducation du Dr Rudolf Steiner. Le programme couvre le champ complet des études à partir des notions usuelles jusqu'aux exigences des examens permettant d'entrer à l'Université. Art nouveau de l'eurythmie inauguré par le Dr Rudolf Steiner, coéducation des sexes. L'école est située à la campagne, à 20 milles de Londres. Demander prospectus et conditions à la directrice :

Miss GROSS

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 — 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles

VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. **Règlement 30 jours, 10 % en 90 jours.** Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

B. I. E. Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE

Depuis sa première chronique, le B. I. E. a achevé de se donner une organisation.

La séance constitutive a eu lieu le 10 juin ; elle a adopté des statuts, en stipulant du reste qu'ils seraient soumis pour approbation à une assemblée générale convoquée en 1927. Un conseil d'Administration a été nommé qui se compose pour le moment de 17 membres habitant Genève et représentant 9 pays différents. Ce conseil s'est constitué lui-même en nommant M. Paul Dupuy, président, Mme François Sokal et M. Tamon Mayeda, vice-présidents, M. Christie Tait, secrétaire, et M. Henri Fatio, trésorier. Des adhésions continuent à nous venir de différents pays, non seulement de membres souscripteurs, mais aussi de membres à vie dont les cotisations de frs. 250. — versées en une fois constituent pour le début de notre bureau des ressources précieuses. Nous saluons avec joie également les premières adhésions de sociétés et d'institutions nationales et locales qui nous arrivent de divers côtés. Les *contacts* avec ceux des organes de la Société des Nations et du Bureau international du Travail qui s'occupent de problèmes voisins des nôtres vont se développant.

Dans sa séance du 18 mai, le Comité permanent des Congrès internationaux d'éducation morale, réuni à Londres, a reconnu le B. I. E. comme successeur du Bureau international d'Education morale de la Haye et lui a confié la tâche de poursuivre la réalisation du vœu voté en 1922 au IIIe Congrès, pour assurer un enseignement de l'histoire plus conforme à l'idée de la justice et de la solidarité des peuples.

Le B. I. E. a, à l'heure qu'il est, plus de 60 représentants dans *30 pays* différents, qui ont bien voulu accepter de le documenter sur les diverses questions à l'étude. En effet, des renseignements très divers, dont il serait trop long de donner la liste, et dont notre première chronique a fourni déjà des exemples, continuent à nous être demandés soit par correspondance, soit oralement par les visiteurs très nombreux qui, à ce moment de l'année, se rencontrent à Genève. Les Indes, la Corée, le Japon, les Etats-Unis, le Chili, la Norvège, la Suède, le Danemark nous ont envoyés des hôtes de marque.

Une mention spéciale est due à la visite de Miss May, une Américaine préoccupée de fonder à Florence un centre où les institutrices primaires et secondaires des Etats-Unis prendraient contact avec la culture européenne. Nous avons convoqué pour la rencontrer un certain nombre de personnes et nous lui avons assuré que le B. I. E. seconderait ses efforts de toute manière.

Mme Sidonie Gruenberg, de la *CHILD STUDY ASSOCIATION* des Etats-Unis a fait, sous les auspices du B. I. E., une très belle conférence destinée aux éducateurs et intitulée : « Doit-on faire obéir les enfants ? ». La *CHILD STUDY ASSOCIATION* s'est donnée pour mission de faire connaître aux parents les résultats pratiques de la psychologie expérimentale, afin de les aider dans leur tâche si délicate. Elle a obtenu la confiance de milliers de parents et elle réunit dans des groupes d'étude nombre de pères, aussi bien que de mères. Mme Gruenberg a prié le B. I. E. de chercher à créer des liens entre la *CHILD STUDY ASSOCIATION* et les Associations pour l'Education familiale existant ailleurs qu'en Amérique. Dès l'automne, nous nous y emploierons activement et nous prions nos amis de bien vouloir nous signaler les groupements de ce genre qu'ils pourraient connaître.

M. Paul Monroe, directeur de l'International Institute of Teachers College, Columbia University, New-York, a témoigné à notre bureau l'intérêt le plus sympathique et il nous a assuré la collaboration effective de l'Institut qu'il dirige. Celui-ci assumera, en effet, l'édition anglaise de la liste d'écoles et d'institutions particulièrement intéressantes à visiter dans les différents pays, dont parlait notre dernière Chronique.

M. Monroe a fait le 5 juillet, sous les auspices du B. I. E., une conférence du plus haut intérêt sur « L'Éducation sur le plan international ». En illustrant sa thèse de nombreux exemples empruntés aux divers pays qu'il vient de parcourir au cours de son voyage à travers l'Asie, le savant professeur a marqué l'étendue du progrès et de l'éducation, qu'il définit l'un et l'autre comme un élargissement de l'horizon intellectuel, comme le passage d'un loyalisme étroit, dû à une communauté restreinte, à un loyalisme plus large envers une communauté plus forte. Cette remarquable conférence a été ensuite transmise en francais par T. S. F.

M. Charles E. Merriam, professeur de science politique à l'Université de Chicago, a également entretenu le B. I. E. de la vaste enquête sur l'éducation civique qu'il dirige. Nous serions heureux de pouvoir collaborer à cette intéressante entreprise. De nombreuses réponses ont été reçues à notre enquête relative aux correspondances interscolaires qui fonctionnent déjà. Nous nous en sommes servis pour un rapport et une exposition organisée à l'occasion du Congrès international de l'enseignement secondaire et de l'École d'Été de l'Union des Associations pour la S. D. N., les 24 et 25 août. Cette exposition a été commentée par M. Charles Burki, professeur à l'Université de Genève, dans une causerie sur la valeur des correspondances interscolaires pour l'enseignement de la géographie.

Une autre enquête documentaire sur ce qui a été fait en matière de livres d'histoire depuis 1922 nous a préparés aux réunions de cet été et au IVe Congrès international d'Éducation morale qui se tiendra à Rome du 28 septembre au 2 octobre. Enfin, nous avons recueilli le plus possible de renseignements sur les enquêtes psychologiques et sociales actuellement en cours relativement aux préjugés de race, aux antipathies nationales, au sentiment civique et patriotique, sujet ayant fait l'objet d'une discussion à l'École d'Été mentionnée plus haut. Sur ces différents points, dont nous poursuivons l'étude, nous serions heureux de recevoir les communications de tous ceux que nos questionnaires n'ont pas su atteindre.

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 %
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE
DRAP D'ELBEUF
au Détail à Prix de Fabrique
COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.
VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs
Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Toilerie, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur
ENVOYÉS GRATIS et FRANCO
sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.
Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.
Demandez échantillons de nos Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Brev. Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits
Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.
Écrire Établ^ts " LA MONDIALE "
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à ELBEUF (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres

LA DIANE
Revue Républicaine d'Education Physique
5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

ÉCOLE DE L'ODENWALD
Ecole nouvelle à la campagne
Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.
OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne
Prospectus et informations sur demande.

Concours d'Instruction des Adultes Illettrés

CENT DOLLARS

Offerts à la personne appartenant ou non à l'Enseignement

dans n'importe quel pays, qui apprendra à un adulte illettré de l'un ou l'autre sexe, à *épeler* suffisamment le français pour comprendre un fait-divers de journal, par les moyens les plus faciles pour le maître comme pour l'élève qui ne peut pas suivre les cours réguliers de l'école. Il n'y a qu'un procédé nouveau qui permette à l'adulte illettré d'étudier seul à la maison, dans les intervalles de quelques leçons données par le maître. On le trouvera dans *L'Epellation Naturelle et Rationnelle*, par Louis Tesson, chez Max Rothe, Glauchaer Strasse, 12, Halle, Saale, Allemagne dans les principales librairies, à la librairie Payot et Cie, Genève ou Lausanne, Suisse, ou chez J. Gamber, libraire, rue Danton, 5, Paris, 5 francs français, *franco*.

Les leçons tracées ci-dessous ne sont, comme nombre et contenu, que des suggestions générales pour mettre le maître sur la voie ; mais il peut trouver mieux dans la pratique. Il doit s'efforcer de mettre son élève en position d'étudier seul à la maison avec le moins d'enseignement possible. C'est là le point important du concours. En effet, la possibilité d'apprendre à lire à un adulte illettré en peu de temps par la méthode nouvelle ne fait aucun doute, et dès qu'il parvient à *épeler* les textes phonético-orthographiques, il est sauvé. Il continuera à lire seul ces textes, parce que la marque de la prononciation lui permettra de le faire en écartant les obstacles des textes ordinaires.

Leçon 1. — Le maître explique les chiffres et les nombres. Comme l'élève sait compter, il n'a aucune difficulté à lire seul les chiffres dans l'ordre de la numération, sachant que la série commence par zéro, suivi de 1 ; qu'après 1 vient 2, etc., jusqu'à 9. Après 9, deux chiffres consécutifs indiquent : le premier les dizaines, le

second les unités. L'élève lira donc facilement : 10, une dizaine, unité zéro, soit dix ; 11, une dizaine plus un, soit onze, etc... Un quart d'heure suffit pour ces explications. Le maître achève sa leçon en guidant la main de son élève pour lui montrer à écrire les chiffres, et il lui recommande de les copier à la maison jusqu'à ce qu'il sache les écrire de mémoire.

Leçon 2. — Après quelques jours ou quelques semaines, l'élève doit savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 40, ce dont le maître s'assure en les lui faisant lire au hasard. Il lui explique que cette connaissance lui donne la prononciation des mots qui, dans son livre, suivent les chiffres et les nombres : zéro = 0, un, une = 1, deux = 2, etc. De plus l'ordre des sons lui donne la valeur de chaque lettre ou combinaison de lettres d'un mot. Dans ZÉRO il y a quatre sons : Z, É, R, O. Le premier est *ZE*, le deuxième *É*, le troisième *RE*, etc. Dans DEUX, il y a deux sons : *DE* et *EUX*. Les lettres qui ne se prononcent pas sont marquées en italiques. Cette deuxième leçon se borne à ces explications et à quelques exercices oraux pour apprendre à l'élève à distinguer les sons des mots et à les épeler. Il lui recommande de copier à la maison les mots tels que dans le livre, en *caractères d'imprimerie*, comme un moyen naturel de se graver dans la mémoire la valeur de ces caractères. Après quelques semaines de ces exercices solitaires, l'élève doit savoir la valeur des lettres et de leurs combinaisons contenues dans la numération de 0 à 40. Le maître s'en assure aux leçons suivantes en lui faisant lire ces lettres au hasard.

Leçons 3 et 4. — Comme il reste encore à apprendre des lettres ou graphies que ne donne pas la numération, le maître lit à l'élève : . point, + croix, * étoile ; puis des séries de mots faciles : père, mère, grand-père, grand'mère, frère, sœur, etc... Les signes, le groupement naturel des mots nouveaux et la connaissance d'une bonne partie de leurs lettres font que l'élève arrive assez facilement à lire le tout. D'ailleurs s'il oublie parfois la valeur des lettres déjà apprises, le nombre qui les accompagne lui donne le moyen de la retrouver seul. Il copiera à la maison les séries de mots-modèles jusqu'à ce qu'il les sache.

Leçons 5 et 6. — Le maître lit à l'élève *Le Petit Chaperon Rouge*. Dans ce texte, chaque lettre ou combinaison de lettres porte un nombre (supérieur) où elle se trouve, ou un nombre (inférieur) indiquant la série du mot qui la contient. Le maître expliquera très clairement ces marques qui servent à s'assurer de la valeur des lettres. L'élève copiera ce texte en l'épelant. S'il a oublié la valeur de quelques lettres, leur nombre la lui indiquera.

Leçon 7. — Rendu à ce point l'élève doit connaître la valeur de toutes les lettres et de leurs combinaisons. Sa tâche solitaire sera d'écrire toutes sortes de combinaisons, et même des mots communs — sans considération de leur orthographe pourvu que les sons soient bien représentés — dans le seul but de se graver la valeur de ces combinaisons dans la mémoire.

Leçon 8 — Les marques en chiffres n'ont qu'un but : permettre à l'élève de trouver seul la valeur des lettres et de surmonter ainsi l'obstacle qui autrement arrêterait sa lecture sans maître. Elles sont donc inutiles dès que l'élève sait ses lettres. La marque de la prononciation se fera désormais au moyen de symboles phonético-orthographiques. Le maître en donne l'explication à l'élève. Celui-ci copie et épelle les dernières pages de *L'Epellation* et prend ensuite *Contes de Fées*, qu'il doit pouvoir épeler et lire seul. En somme, les leçons n'ont pas pour but d'apprendre à lire directement à un illettré, mais de lui enseigner les moyens d'apprendre à lire seul à la maison. L'objet de ce concours est de mettre en évidence les meilleurs de ces moyens et d'établir le minimum de leçons nécessaire.

CONDITIONS DU CONCOURS

Chaque personne qui aura appris à épeler à un adulte illettré, devra envoyer avant le 30 septembre 1927, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, 4, rue Charles-Bonnet, Genève, Suisse, un rapport donnant les noms, dommiciles et professions du maître et de l'élève, avec l'âge de celui-ci et constatant qu'il a épelé et lu un passage de *Contes de Fées* et d'un livre élémentaire ou d'un article de journal pris au hasard, en présence du maire de la commune et autres personnes. Les détails des leçons données devront être lus à ces personnes, qui les certifieront par leurs signatures. Un jury d'examen choisi par l'Institut J.-J. Rousseau étudiera les rapports reçus dans les premiers jours d'octobre 1927 et adjugera à la majorité des votes le prix de cent dollars, qui est déposé à cet effet et qui sera envoyé immédiatement à l'adresse du gagnant. Il sera publié un compte-rendu des rapports reçus.

Louis TESSON,
50, Batavia Street, Boston, Mass, U. S. A.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

HOME POUR ENFANTS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ECOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN

Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez **VOX STUDENTIUM**, la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.

Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités. L'Etudiant et les questions de races ; L'Etudiant et la Religion.

Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.

Rédacteur : **Dr Walter KOTSCHNIG**

Prix de l'abonnement : Frs suisses **3** ; Frs français **12** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50**; Guilders hollandais **1.25**, Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.

Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium**, 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENEVE**, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

ÉCOLE NOUVELLE
"LA CHATAIGNERAIE"
sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr. 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5 —

La loi du progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr 15.—

Transformons l'Ecole, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—).

L'Education dans la Famille. IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50

L'Ecole active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition, en 1 volume, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'Ecole active, Editions Forum, Genève, 1924..... Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

(1) *Les prix sont indiqués en francs suisses*

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

PROGRESSIVE EDUCATION

April 1926

CREATIVE EXPRESSION THROUGH ART

Presenting the creative work done by children in schools all over the United States following the freer methods o education. Richly illustrated in both color and black and with significant contributions by teachers of art who are developing the new art methods.

Each number of this magazine discusses some phase of the newer education

Back numbers still available at 50 cents :

1925 *Annual Conference - The Social Studies - Education and International Understanding*

Reprints of former issues at 25 cents :

Individual Instruction - The Project - New Education in Europe - Pre School Education - The New Child Study

Subscription, including four issues of the magazine and membership, **2 dol.**
Special Art issue when ordered separately, **1 dol.**

Published by
PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
10, Jackson Place WASHINGTON, D. C.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER

LA MAISON DES ENFANTS

DU

DOMAINE DE L'ÉTOILE

à NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Cherche pour septembre une jeune fille végétarienne s'intéressant à l'Education nouvelle.

A LOUER, dans le Domaine, à personnes végétariennes, maison 4 pièces non meublée, ou appartement meublé.

ÉCOLES - FOYERS

en **France,** à la campagne
L'ÉCOLE FOYER DE PONTIGNY
par Laroche Yonne
Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

en **Suisse,** à la montagne
L'ÉCOLE FOYER DES PLÉIADES
Blonay-Vaud
Directeur : A. VIRIEUX

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Institut Monnier

CAMPAGNE
« LES GRANDS ARBRES »
Pont-Céard près **VERSOIX**
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 — Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*

S. A. Imp. Charentaise
15, Rue d'Arcole, Angoulême

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève
ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*
BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*
SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Numéro consacré spécialement à l'Éducation nouvelle en Italie.

Editorial : Le Congrès de Locarno en 1927.
AD. FERRIÈRE : *Une visite aux pionniers de l'école active en Italie.*
D. BERTONI : *Esquisse de la philosophie pédagogique de M. Giovanni Gentile.*
G. LOMBARDO-RADICE : *Le rôle du jeu dans l'Education.*
GINO FERRETTI : *L'Education poétique dans mon école inventive.*
M. BOSCHETTI-ALBERTI : *La Discipline dans la Liberté.*
V. POVEGLIANO-LORENZETTO : *Un testament pédagogique.*
C. PHILIPPI VAN REESEMA : *Les Précurseurs de Mme Montessori, (fin.)*
G. LOMBARDO-RADICE : *L'école active dans la réforme du ministre Gentile.*
— : *Les classes expérimentales dans la loi scolaire.*
M. LEVI : *L'école rénovée à Milan.*
PETER ENGEL : *Une visite à l'école rénovée.*
RUSCONI : *L'association pour les intérêts du Midi.*
PETER ENGEL : *Les colonies des « jeunes travailleurs. »*
Notes bibliographiques sur l'Italie.
Nouvelles diverses.
Livres et Revues.
Bureau international d'Education.
Tables des matières de l'année 1926.

" Pour l'Ère Nouvelle " est la revue des pionniers de l'éducation

5me Année. NOVEMBRE 1926 N° 23.

Prix du Numéro : *en France,* **5 frs français ;** *à l'étranger,* **2 fr. or**

SECRÉTAIRE : Mme J. HAUSER. 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VIe

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOÛT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Pour toute demande de renseignements, s'adresser au Bureau international d'Education, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève,

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « *Pour l'Ere Nouvelle* »]

Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points, organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre : *l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles

5me Année. -- No 23 Novembre 1926

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J ROUSSEAU

The New Era
organe anglais de la Ligue publié par Mrs Beatrice Ensor (11, Tavistock Square, Londres W. C. I.)

RÉDACTEUR EN CHEF
Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles
Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Education de Genève)

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue publié par Mme Dr. Elisabeth Rotten (Kohlgraben bei Vacha Rhön, Allemagne.)

COMITE DE REDACTION
M. Paul FAUCONNET
Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.
Dr Ovide DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.
Secrétaire · Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6e

Abonnements : **15** fr. français en France. — Fr. or **3.75** dans les pays dont la parité or est au dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays: **6** fr. suisses, **1** dollar **20** c. **4** shillings **8** d ; **4** M k., **80** ou leur équivalent.

Prix du numéro : **3** fr. français en France. — Fr. or **0.75** dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : **1.25** suisse, **12** cents, **1** shilling ou leur équivalent.— S'inscrire au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, Paris, no 697 92 — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — *Chèque postal* : Paris 512, 95.

Éditorial

LE CONGRÈS DE LOCARNO

Le IVe Congrès international d'Education nouvelle aura lieu à Locarno du 3 au 15 août 1927.

L'internationalisme véritable doit s'appuyer partout sur la compréhension réciproque; c'est là l'unique fondement sûr pour la paix du monde. Un des buts de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle est de créer la paix dans le cœur de la jeunesse par le moyen d'une éducation authentique. C'est donc un choix excellent, pour notre prochain congrès, que celui de Locarno, sur le lac Majeur, puisque c'est là qu'est née récemment une grande espérance, celle d'un âge nouveau de fraternité et de paix.

Le thème général du congrès sera : « QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR LIBERTÉ, EN ÉDUCATION ? »

Le monde entier réclame à grands cris la liberté, chaque individu revendique le droit d'exprimer les puissances qui sont en lui. Il faut que les éducateurs étudient l'art de la liberté authentique qui n'a rien de commun avec la licence, mais résulte du contrôle intérieur de la raison. C'est notre but de découvrir les principes de l'art de la liberté, aussi bien pour l'enfant que pour le maître. Les méthodes nouvelles et toutes les théories du monde sont sans effet en éducation si le maître lui-même n'a pas atteint un certain degré de liberté intérieure.

Nous nous trouvons aujourd'hui au milieu d'un labyrinthe de méthodes et d'idées différentes en matière d'éducation. Au congrès, nous chercherons à découvrir les principes fondamentaux qui sont à la base de ces efforts variés.

Dans tous les pays, l'éducation des enfants au-dessous de dix ans se transforme plus rapidement que celle des enfants plus âgés. Nous consacrerons du temps à étudier les problèmes

de l'enseignement secondaire et à discuter dans quelle mesure on peut y appliquer les méthodes nouvelles sans porter préjudice aux résultats des examens.

Les Etats-Unis et l'Europe ont beaucoup à apprendre réciproquement dans le domaine de l'éducation. Un échange de vues aura lieu à Locarno entre Américains et Européens. On exposera en détail les résultats de l'éducation nouvelle dans chacun des deux continents.

Bien que la plus grande partie du programme du congrès soit consacrée aux problèmes du maître dans ses relations avec l'enfant, on discutera aussi les problèmes personnels du maître lui-même. C'est une condition essentielle de l'éducation nouvelle que le maître soit en mesure d'atteindre à une liberté intérieure véritable. Une conférence et un groupe de travail seront consacrés tout spécialement au problème de la libération du maître.

Les congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ont l'aspect de cours de vacances et c'est bien ainsi. Ils sont renommés par la camaraderie heureuse qui y règne. Les conférenciers et les membres du congrès se mêlent comme les membres d'une grande famille. C'est dans ces contacts personnels que s'accomplit une des œuvres les plus bienfaisantes de nos congrès. La situation charmante de Locarno fera de celui-ci des vacances idéales. Il y a de belles excursions à faire dans les vallées pittoresques du Tessin, partout une profusion de fleurs, et du canotage, des bains et de l'héliothérapie pour les amateurs. Entre les heures de travail par groupes, le matin, et la conférence du soir, chacun disposera librement de son temps. On organisera aussi quelques excursions collectives.

*
* *

Parmi les conférienciers prévus, on compte déjà les noms suivants : Dr Alfred ADLER, *auteur de* la Psychologie individuelle, *etc.;* M. Pierre BOVET, *professeur à l'Université de Genève, directeur de l'Institut J. J. Rousseau et du Bureau international d'Education, qui présidera le congrès;* Dr Ovide DECROLY, *directeur de l'Ecole pour la vie par la vie, professeur à l'Université de Bruxelles;* Mrs Beatrice ENSOR, *présidente de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et co-directrice de l'Ecole de Frensham Heights;* M. Adolphe FERRIÈRE, *docteur en sociologie, auteur de* L'Ecole Active, *etc., et fondateur du Bureau international des Ecoles nouvelles; le Professeur* Giuseppe LOMBARDO-RADICE, *rédacteur de* L'Educazione nazionale, *auteur d'*Athena Fanciulla, Accanto ai Maestri, *etc.;* Mlle Elisabeth ROTTEN, *Dr phil. rédactrice de la revue* Das werdende Zeitalter; Mme Maria BOSCHETTI-ALBERTI, *institutrice de l'école primaire d'Agno au Tessin;* Mme Giuseppina PIZZIGONI, *directrice de la* Scuola Rinnovata *de Milan;* M. Lorenzo LUZZURIAGA, *directeur de la* Revista de Pedagogia *de Madrid; etc.*

Contrairement à l'ancien usage, le comité d'organisation n'a pas cherché à choisir un orateur de chaque pays; il a préféré inviter les conférenciers qui lui paraissaient le mieux qualifiés pour traiter le sujet spécial du congrès.

Les congrès précédents ont eu lieu en France, en Suisse romande et en Allemagne. Un des motifs principaux qui nous a guidés dans le choix de Locarno est sa position en Suisse italienne : la jolie cité est italienne de langue et d'atmosphère; en nous réunissant là, nous entrerons en contact plus étroit avec nos collègues, instituteurs et professeurs italiens.

Le théâtre et le Kursaal de Locarno ont été mis très gracieusement à notre disposition, ainsi que l'Ecole normale. Les conférences du soir auront lieu au théâtre qui peut contenir 1.200 personnes.

Locarno n'est pas trop chaud en été, car des vents frais soufflent des montagnes et du lac.

Il y aura une conférence générale chaque soir durant tout le congrès. Le matin, des groupes d'étude se formeront, chacun sous la présidence d'un spécialiste dans l'une des branches de l'éducation nouvelle. Ces groupes permettront à leurs membres d'obtenir des renseignements détaillés et de première main sur les sujets qui les intéressent. C'est ainsi que des groupes pourront se former pour discuter les expériences pratiques de coéducation des sexes; les problèmes que pose l'enfant difficile (peur, vol, mensonge, etc.); les tests d'intelligence; l'éducation sexuelle; la libération psychologique du maître; les méthodes individuelles, telles que la technique de Winnetka, la Project Method, les méthodes Mackinder, Montessori et Decroly, le Dalton

Plan, etc.; les voies nouvelles dans l'éducation artistique; les méthodes novatrices dans leurs rapports avec les examens, etc.

On mettra en vente un bref résumé de chaque conférence dans les deux langues autres que celle où elle aura été faite.

Comme aux congrès précédents, un soin particulier sera apporté à la musique qui précédera chaque conférence.

Il y aura une exposition de travaux d'enfants et de différentes sortes de matréiels éducatifs. Les écoles qui désirent exposer sont priées de se mettre aussitôt que possible en rapport avec le B. I. E. à Genève qui présidera à l'organisation matérielle du congrès. Les transports et les risques sont à la charge des exposants.

Des prix très réduits ont été offerts, avec beaucoup de bonne grâce, par les principaux hôtels de Locarno. Il y aura trois sortes de logements, de prix différents : hôtels de premier rang, hôtels de second rang et dortoirs organisés à l'Ecole normale à raison de vingt lits par dortoir environ. Demander les conditions exactes au comité de la Ligue à Londres, W. C. I., Tavistock Square 11. On est prié de s'inscrire le plus tôt possible afin de retenir les places à temps. Il y aura une taxe d'inscription de 50 fr. suisses. Mais, afin que ceci ne soit pas un obstacle pour les ressortissants des pays à change bas, le comité accordera une réduction ou même la suppression de cette taxe à ceux qui lui en adresseront la demande. Le comité demande même aux personnes dévouées à la cause de l'éducation nouvelle et de sa diffusion dans le monde, de verser une somme au fonds destiné à payer le voyage et le séjour, en tout ou en partie, aux maîtres de certains pays qui n'auraient pas le moyen d'en assumer les dépenses.

LE COMITÉ DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE.

*
* *

Nous avons le plaisir d'annoncer aux membres de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle que l'année 1927 apportera à notre revue « Pour l'Ere nouvelle » deux innovations importantes . 1° M. Julien Crémieu, directeur du « Centre de Librairie française et étrangère » à Paris, a bien voulu accepter d'assumer l'administration de notre revue; 2° celle-ci pourra, dès lors, paraître mensuellement, soit dix fois (en laissant de côté les vacances), soit douze fois durant l'année selon les ressources dont nous disposerons. Ceci nous permettra, nous l'espérons, de trouver un nombre plus grand d'annonces et d'arriver enfin au self-supporting system. *Mais ce n'est là, bien entendu, qu'un moyen; le but reste : gagner le plus grand nombre possible de membres à la cause de l'Education nouvelle. Aidez-nous y !*

Le numéro présent est consacré en grande partie à l'Education nouvelle en Italie. Il est double, grâce à l'appui de l' « Association nationale italienne pour les Intérêts du Midi » qui en a demandé un tirage à part à mettre en librairie. Celui-ci portera le titre, cher à notre ami, M. G. Lombardo-Radice, de : « L'Aube de l'Ecole sereine en Italie », avec, pour sous-titre : « Monographies d'Education nouvelle ». Notre revue terminera ainsi en beauté l'année 1926, une des plus riches de son existence. Puisse 1927 nous être aussi propice et nous permettre de servir mieux encore la cause, qui nous est immensément chère, de l'enfance — c'est-à-dire de l'humanité de demain.

LA RÉDACTION.

Notes de l'administration : *Prière d'adresser dorénavant tout ce qui concerne l'administration et les annonces à M. Julien Crémieu, Centre de librairie française et étrangère, 11, rue de Cluny, Paris V^e^. — Prière d'adresser le plus tôt possible le montant de votre abonnement : 15 frs. français pour la France; 3 fr. 75 or pour les pays à change déprécié; 6 frs. suisses ou leur équivalent, au compte chèque postal français de M. J. Crémieu, Paris 809-96. — Mme J. Hauser, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris VIe, qui conserve le service de propagande de notre Ligue, enverra d'anciens numéros, à titre de réclame, aux personnes qui lui en adresseront la demande et lui enverront en même temps 1 fr. pour le port et les frais (1,50 fr. pour l'étranger); ceci dans la mesure où les stocks le permettront. Nous espérons ainsi gagner à notre cause quelques abonnés de plus.*

Une Visite aux Pionniers de l'École Active en Italie

« L'Ecole sereine » ! L'école de la sérénité, l'école de la joie sans excitation, du travail sans fièvre. Voilà le beau terme que propose notre ami, M. G. Lombardo-Radice pour exprimer ce que nous appelons, en pays de langue française, « l'Ecole active », c'est-à-dire l'école où la spontanéité créatrice de l'enfant est à la base de la vie scolaire. En fait, les deux termes couvrent la même réalité. En Italie, en France, en Belgique, en Suisse, partout où l'adulte réfléchit et ouvre les yeux sur ce qu'est l'enfance en réalité, la même constatation conduit aux mêmes conséquences pratiques : le jeune être se développe comme une plante, du dedans au dehors. Nous n'avons pas à le couler dans un moule, à le façonner du dehors au dedans. La pédagogie géométrie de l'*homo faber* doit faire place à la pédagogie qui s'inspire de l' « esprit de finesse » de Pascal. Certes, le rôle du maître reste grand : il transmet à la jeunesse le flambeau des générations passées. Certes, le rôle de l'école reste grand, lui aussi : elle est le cadre où l'enfant, dans la société de ses contemporains et au milieu des sollicitations du matériel scolaire auto-éducatif, rencontre les mille et mille réactifs qui feront surgir les réflexes ancestraux, les instincts, les tendances, les énergies du cœur, de l'intelligence et de la volonté. Au maître et à l'école de conduire l'enfant à lier ses tendances en un faisceau et à orienter son cœur, son intelligence et sa volonté vers l'idéal : amour, vérité, Dieu. Voilà l'essence de l'Ecole active. Si nous, en français, avons insisté sur l'idée d' « activité », c'est par réaction contre la passivité que l'école d'hier imposait à l'élève — sans s'en rendre compte — par le moyen de ses programmes rigides, de ses méthodes, de ses règlements, de ses examens, conçus par des adultes en dehors de toute expérimentation psychologique préalable. Et si vous, amis italiens, vous insistez sur la notion de « sérénité », c'est que votre tradition historique et le génie de votre race vous portent à magnifier l'art et la beauté, — art et beauté qui ne sauraient naître sans la sérénité créatrice qui leur donne naissance ; — c'est que les exigences livresques de l'école ancienne vous sont apparues comme un crime de lèse-enfance, comme une atteinte portée à l'épanouissement de la beauté et de la force enfantines. Pas d'activité vraie sans sérénité de l'âme. Pas de sérénité féconde sans activité créatrice. Activité et sérénité, Ecole active et Ecole sereine : deux aspects d'une même réalité, deux mots, disais-je, pour exprimer une même conception de l'enfance, de l'éducation, de la civilisation et du progrès spirituel.

Georges Sorel, dont le nom et l'œuvre ont acquis en Italie une notoriété nouvelle et inattendue, a fait un jour cette remarque pénétrante : l'école primaire, telle que la conçoit en France l'école publique, laïque et obligatoire, tarit la poésie. L'auteur de la « Vie amoureuse d'Henri Beyle », M. Abel Bonnard, lui reproche de tuer le respect. Ces deux critiques sont parfaitement exactes. Sait-on à combien de catastrophes individuelles et sociales a conduit la méconnaissance de ces deux forces affectives : le sens de la beauté et le sentiment du respect ? Effet de la décadence, elle est source de décadence. Il est temps de réagir. C'est comme l'alcoolisme : dans la famille, la première génération ne semble pas affectée, la seconde est déjà légèrement atteinte, la troisième est rachitique ou aliénée. Notre race, notre civilisation elle-même seraient atteintes par une école qui mettraient à la porte le rêve, l'imagination et la poésie et dont l'atmosphère rationaliste bannirait l'admiration, la ferveur et le respect.

Réagir ? Oui. L' « Ecole sereine » réagit déjà et ses succès, comme ceux de l'Ecole active en tous pays, sont un gage qu'elle tient la vérité. Numériquement faible, elle est moralement grande et forte, riche de tout l'avenir qu'elle porte en soi. Dans les ténèbres de l'heure actuelle, elle est l'aube attendue. Comme les antiques adorateurs du Soleil, quelques-uns déjà se jettent à genoux devant le miracle qui va naître : ils ont reconnu en l' « Ecole sereine » le premier balbutiement de l'école de l'avenir, celle qui doit sauver la race humaine des tutelles arbitraires pour ne lui laisser d'autre maître que l'Esprit divin. A ceux qui marchent encore dans l'obscurité, ils lancent leur appel, convaincus que, si ces derniers voyaient ce qu'ils voient, s'ils pouvaient toucher ce qu'ils touchent, comme Saint Thomas, ils seraient convaincus.

Frères qui ne connaissez pas encore l' « Ecole sereine », venez avec moi. Nous irons ensemble dans les vertes campagnes de l'Italie, parmi les mûriers, les oliviers, les cyprès et les pins

parasols, non loin de la mer céruléenne, nous communierons ensemble dans l'amour de l'enfance joyeuse et forte, et nous remercierons les pionniers de l' « Ecole sereine » de préparer à la race humaine la génération qui la sauvera du désarroi, parce qu'elle aura conquis dans la poésie et dans le respect de ce qui est grand, la sérénité créatrice : possession de soi et don de soi.

*
* *

Deux fois, au cours de l'année 1926, il m'a été donné d'étudier de près ce que font en Italie les pionniers de l'Ecole sereine. J'apporte, dans ces pages, la gerbe de mes observations. Le plus souvent, je laisse parler mes interlocuteurs. Ces quelques lignes d'introduction n'ont donc pas d'autre but que de raconter, au courant de la plume, quelques souvenirs personnels. L'éducation des tout petits m'a retenu d'abord : la maestra Montessori m'a dit les progrès de son œuvre et ses espoirs. Mlle Santoliquido m'a ouvert la porte de ses Maisons des Petits, dans les quartiers populeux de Rome. Puis, j'ai vu l'Ecole publique sous le régime de la loi Gentile, loi rédigée, pour l'enseignement primaire, par la personnalité aimante et généreuse de G. Lombardo-Radice. Des Ecoles de plein air, à Rome et plus tard à Milan, j'ai passé aux écoles de la Campagne romaine de M. Alessandro Marcucci, aux colonies de « jeunes travailleurs » de M. David Levi-Morenos, puis à l'Ecole rénovée de Mme G. Pizzigoni. Enfin deux chefs d'œuvre d'éducation nouvelle m'ont retenu : la classe de « différenciation didactique » de Mme V. Povegliano-Lorenzetto, à Rome, et la classe primaire villageoise de Mme M. Boschetti-Alberti, à Agno (Tessin) que je demande la permission de citer ici, puisqu'elle est, comme les autres, de langue italienne et s'inspire très directement de l' « Ecole sereine » de G. Lombardo-Radice. Deux chefs-d'œuvre : pourquoi faut-il qu'un seul subsiste à l'heure qu'il est ? Pourquoi faut-il qu'une créature aussi pure, aussi généreuse, aussi désintéressée que Mme Povegliano-Lorenzetto soit descendue prématurément, le 23 août, dans la tombe ? Elle n'avait que trente-six ans et, devant elle, semblait-il, une tâche si grande et si belle à accomplir !

*
* *

Mme Maria Montessori m'a reçu dans la *Casa dei bambini* de l'Umanitaria, à Milan ; elle donnait alors un cours à des institutrices appelées à appliquer et à répandre sa méthode dans les écoles enfantines publiques de l'Italie : cours subventionné par le Ministère de l'Instruction publique et soutenu par l'Association nationale pour la diffusion de la Méthode Montessori — ce qui signifie : reconnaissance officielle, après une méconnaissance qui avait duré trop longtemps.

Peu de femmes sont aussi célèbres que Madame Montessori. Mais peu de personnes sont entrées en contact avec elle. Elle ne participe pas aux congrès. Elle aime écouter, dit-elle, mais non parler. Elle répugne à la discussion. Elle a besoin de sérénité pour étudier le petit enfant, lui seul, et ceux qui l'ont étudié de près, comme elle. Elle apprécie nos recherches strictement scientifiques de l'Institut J. J. Rousseau — celles surtout de Mlle Alice Descoeudres et de M. Jean Piaget. — Son ambition est de préciser toujours mieux comment l'enfant réagit aux différents âges. Elle pense que cette connaissance permettra de subdiviser les difficultés, de les échelonner, et de conduire ainsi l'enfant, à travers moins de tâtonnements, vers les acquisitions mentales nécessaires. Elle a foi dans l'équilibre interne de l'enfant, mais à condition que la classe constitue une mentalité collective ; l'esprit d'imitation de l'enfant et la suggestion qui s'exerce sur lui en sont les agents constituants. Elle n'exclut pas le jeu libre ni le dessin libre de la vie de l'enfant, comme on l'affirme, mais elle pense qu'il les trouve ou doit les trouver, à titre de détente, hors de l'école. Contact avec la nature : plantes, animaux, travaux de ménage simples, autant d'activités qu'elle a indiquées dans ses livres et qu'elle déplore avec moi de voir si peu mises en pratique. Loin d'être partisan, de façon absolue, de la non-intervention, elle m'a dit à titre de commentaire à un cas que je lui ai cité : « Pour apprendre la lecture, il y a un moment culminant qu'il faut saisir au passage ; il faut, à ce moment, attirer l'attention de l'enfant sur la lecture ; le laisser passer, c'est reculer un apprentissage nécessaire et faire en sorte qu'il sera plus lent, plus ardu et comportera plus d'efforts dépensés en pure perte. »

Beaucoup de légendes ont cours sur les opinions de Mme Montessori. J'ai trouvé en elle un esprit qui ne veut reconnaître pour arbitre suprême que la science : l'observation du petit enfant et l'expérience. Mais je crois que lorsqu'elle portera son attention sur les types d'enfants, elle fera dans ce domaine des découvertes

qui pourraient bien transformer et enrichir la puissance d'efficacité de son matériel.

*
* *

Peu de jours avant, à Rome, j'avais fait un pélerinage pieux à la via Sta Maura, au Quartier Triomphal, où s'était ouverte en 1907, sauf erreur, la première *Casa dei Bambini* de Mme Montessori. Une cour irrégulière entourée de hauts immeubles populaires ; au milieu, une maisonnette sans étage, au perron surélevé ; une salle à haut plafond ; on plaçait, dans la cour, une balustrade autour de l'espace réservé aux tout petits qui s'ébattaient là sous l'œil de leurs mères. Aujourd'hui le local est désaffecté ; c'est un tapissier qui l'occupe. L'*Istituto per le Case populari in Roma* a construit d'autres immeubles locatifs et en a pourvu plusieurs de *Case dei Bambini*. Il y en a via dei Marsi, 68, (1910), via del Commercio 12, (1912), via Lungotevere Testaccio 56, (1914), via Giovanni Branca, 70, (1915), enfin via Ruggero di Lauria 28, (1922), accueillant 600 petits enfants environ. Cette dernière école est un modèle : clarté, propreté, art. L'inspectrice générale de ces écoles, Mademoiselle Angela Santoliquido, nous en a fait les honneurs. Elle est une fervente admiratrice de Mme Montessori, bien que celle-ci ne « reconnaisse » pas ces écoles, (comme d'ailleurs tous les essais qui s'écartent, si peu que ce soit, de sa méthode stricte). Enfants et institutrices y semblent heureux de vivre. Un petit dessinateur prodige nous a distribué, à M. G. Lombardo-Radice et à moi, des produits de ses crayons de couleur : du Shakespeare, comme idées, et du G. F. Watts comme conception ! Quelles merveilles d'imagination créatrice n'y a-t-il pas parfois chez ces bambins italiens !

*
* *

Nous n'étions pas à Rome depuis vingt-quatre heures que M. Alfredo Saraz, inspecteur au Ministère de l'Instruction publique et rédacteur de la revue *La Tecnica Scolastica*, est venu très aimablement se mettre à notre disposition de la part de S. E. le Ministre Fedele, pour nous faire visiter des écoles de la capitale. Il est difficile à un étranger qui ne passe que peu de jours dans une ville de parler congrûment de ce qu'il a vu. Les écoles que nous avons parcourues frappaient surtout, et dès l'abord, par leur art et par leur propreté remarquables. Propreté aussi chez les élèves. Tabliers blancs chez les fillettes, bleus chez les garçons, tous pourvus de nom brodé bien en évidence. Discipline aussi. Le salut romain, bras droit levé, part comme une fusée collective. Le tableau de Hodler à l'Université d'Iéna ! Il serait injuste de s'arrêter à l'apparence. Derrière le culte de l'uniformité se cache la culture de la personnalité. Elle est dans la loi Gentile de 1923 ; elle est dans le dessin libre, amoureusement pratiqué et exposé à tous les yeux ; elle est dans le choix que fait l'élève d'un sujet de composition qui servira de thème à toutes ses rédactions durant le cours d'un mois. Le chant, l'étude du folklore, la culture régionaliste, l'emploi du patois qui sert à établir un parallèle instructif avec l'italien, les jeux d'esprit récréatifs, l'art, la religion, autant de « branches » que nos écoles ignorent plus ou moins et que la réforme Gentile a remises en honneur.

L'hygiène aussi semble, depuis le décret du 1er octobre 1923, avoir fait des progrès remarquables : les médecins viennent à l'école deux fois par semaine ; les infirmières scolaires, les dentistes sont à l'œuvre du matin au soir. Nous avons visité l'Ecole de plein air des thermes de Titus, à côté du Colisée, et, à Milan, celle du Trotter, un immense champ de courses de chevaux, aujourd'hui affecté aux classes permanentes de plein air ; partout cette même propreté, cette même discipline, cette même tendance à mettre l'enfant au centre des préoccupations de la nation et à se rapprocher toujours plus des besoins réels de l'enfance, tels que les révèle la psychologie enfantine.

Rien ne le marque mieux que les ordonnances ministérielles concernant le jeu :

« Partout où il est possible, le terrain de jeu doit être commun aux diverses classes ou écoles, afin de développer chez les élèves l'esprit d'émulation qui ressemble tant, dans ses effets bienfaisants, à l' « esprit de corps » des sections militaires. Aucun programme de jeux n'est prescrit, mais l'ordonnance souligne les résultats moraux que les élèves doivent en retirer : 1° discipline individuelle et hiérarchique ; 2° souci de propreté, de santé, d'élasticité du corps ; 3° entraînement sévère et continu à l'effort ; 4° promptitude à secourir les plus faibles ; esprit de sacrifice pour laisser jouir du jeu les plus petits et les moins adroits : appréciation sans envie de la valeur des autres et esprit d'émulation ; aptitude au commandement et capacité morale de reprendre le ton cordial de camaraderie dès que le rôle du chef a pris fin. »

La circulaire d'où sont extraites ces lignes a été adressée aux associations médicales à la demande de notre ami, M. G. Lombardo-Radice, alors directeur général de l'Instruction primaire

et populaire d'Italie et co-rédacteur de la « loi Gentile » de 1923.

*
* *

Un mouvement de réforme scolaire parallèle à celui des écoles publiques est celui du « Comité contre l'Analphabétisme ». Plus de cent écoles ont été créées dans la Campagne romaine et les marais Pontins. Le fondateur, l'âme de cette institution, au sens propre du mot, c'est-à-dire celui qui la soutient et par qui elle vit, est M. Alessandro Marcucci : un bon géant, large d'épaules, à forte encolure, la face carrée, où se gravent l'énergie tenace et une bonté qui se dissimule sous une affectation de rondeur. Pour visiter ces écoles, c'est en auto qu'il faut circuler, car les distances sont immenses. Nous avons vu une première institution, baraquement clair et coquet, et jardin entouré d'un enclos, sur la via Appia nuova ; un autre au pied ouest des Monts Albins, non loin de la via Appia antiqua prolongée ; une troisième au delà de la via Tusculana et près de la via Casilina. Puis, coupant la via Prenestina, on rejoint la via Tiburtina. Tout près de la villa de l'empereur Adrien, il y a une gentille classe de village dont les étrangers ignorent l'existence. Cinquième et sixième écoles sur la via Nomentana où le pavé antique affleure par places. Partis de Rome par le sud, nous y revenons par le nord-est. Que de beaux enfants, que d'yeux clairs, que d'institutrices modestes et dévouées dans toutes ces écoles ! Mais le dimanche suivant ce fut plus intéressant encore. A 30 kilomètres de Rome, près de Palestrina, la via Casilina passe un col entre l'Apennin et les Monts Albins. On quitte l'auto et l'on s'en va, par monts et par vaux, entre des champs aux puissantes ondulations, jusqu'à des bois : châtaigniers, genêts, etc. Il y a là un village de huttes en pains de sucre, en chaume, ou plutôt en balais de genêts. On se croirait chez des Hottentots. Porte basse, point de fenêtre ; le foyer est au centre, l'air est enfumé, la paille est enduite d'un dépôt de suie ; des lits, un bahut sculpté forment tout le mobilier. Et les gens ! Des sauvages aussi ; les enfants ont de beaux yeux luisants, les filles sont fortes et bien bâties ; les vieilles ont les traits ridés comme la mère de Villon ; les hommes ont l'air de brigands : peut-être bien leurs pères ou grands-pères l'ont-ils été, à l'occasion ! Mais voici où commence la surprise. En pleine forêt — le village a nom Mezzaselva — voici une large tonnelle ; au fond, une maisonnette propre et gaie, deux baraquements à droite et à gauche de la tonnelle. Une foule d'enfants venus librement, bien que ce fût dimanche : par ci, les grands, garçons et filles ; par là, les tout petits, quarante à cinquante. L'instituteur et l'institutrice nous accueillent. Un coup d'œil à leur bibliothèque me fait apercevoir tous les classiques de l'Italie, poètes et conteurs, avec, à la place d'honneur, Giovanni Cena, l'ardent ami du peuple, qui fut le véritable créateur de l'œuvre des *scuole per i contadini* ; beaucoup de classiques étrangers aussi ; et, parmi les ouvrages pédagogiques, ceux du Dr Ed. Claparède et de Mlle Alice Descoeudres, de l'Institut J. J. Rousseau, de Genève ! Le mystère s'éclaircit : l'instituteur, M. Felice Socciarelli, grand blessé — lui-même un illettré jusqu'à la guerre, devenu très vite un lettré raffiné — a épousé Mlle Bernasconi, du Tessin, ancienne élève de l'Institut J. J. Rousseau. Nous nous étions crus, à l'arrivée, parmi des primitifs de l'Afrique australe ; nous nous découvrons dans un centre pédagogique avancé où les marmots manient les jeux Decroly comme s'ils n'avaient fait que cela de leur vie !

Non loin de là, à Colle di Fuori, un autre village de huttes, dans l'école ressemblant à une chapelle, édifiée par cotisation des habitants, ornée de fresques magnifiques par M. Duilio Cambellotti et tenu par un ancien prêtre, aujourd'hui marié et père de beaux enfants, M. Alessandro Marcucci nous a fait le récit de ses longs efforts pour tirer les paysans de leur ignorance, racheter pour eux les terrains aux vieilles familles romaines qui les possèdent depuis des siècles, et créer des coopératives. Des obstacles insurmontables ont surgi. Mais l'instruction est en progrès, grâce à l'énergie indomptable de M. Marcucci et à l'apostolat — sorte de mission laïque — des instituteurs. Les « indigènes » savent ce qu'ils doivent à ces hommes et le leur témoignent de façon touchante.

Je n'ai pas l'intention de développer ici ce que j'ai aperçu de l'activité didactique de ces écoles. M. Marcucci a voulu que les maîtres les plus simples fussent en mesure d'enseigner bien ; les manuels qu'il a faits sont très élémentaires, les difficultés y sont rigoureusement échelonnées et les résultats en sont bons. L'écriture de ces enfants est parfaite. Il y a des procédés ingénieux et simples pour l'arithmétique. Je suis convaincu que le jour où l'on arrivera à y introduire un matériel auto-éducateur individuel per-

mettant à chaque élève d'aller à son pas, il y aura encore progrès. Mais comment, avec un budget restreint, surmonter la difficulté du prix d'un matériel de ce genre ?... Parmi les cahiers et dessins que j'ai rapportés, il y a des insectes copiés d'après nature avec l'aide d'une loupe. L'effort de concentration de ces petits primitifs (dont les parents sont souvent des ouvriers agricoles itinérants), non moins que le sens maternel des fillettes qui se marque dans leurs jeux, montrent qu'il y a, dans cette race, une belle énergie qui, canalisée et concentrée, est le gage d'un avenir de progrès. Qui dira jamais ce que ces régions jadis délaissées doivent à l'œuvre contre l'analphabétisme et à M. Alessandro Marcucci !

*
* *

Il y aurait encore beaucoup de choses à raconter sur notre voyage en Italie : notre entretien avec le professeur Zanotti sur l'activité magnifique de l' « Association nationale pour les Intérêts du Midi de l'Italie », dont M. Lombardo-Radice est le conseiller technique ; — notre visite aux colonies des *Giovani Lavoratori* fondée par M. David Levi-Morenos (on en trouvera plus loin une description) ; — celle au *Rifugio per minorenni* (Asile pour enfants abandonnés et anciens délinquants), à Rome, et à son admirable fondateur, le juge Raffaële Majetti, qui a connu Lindsay, le « bon juge » de Denver au Colorado, et qui accomplit la même tâche de sauvetage moral dans sa maison de la Piazza Sonnino au Transtevere, maison dont la simplicité frise l'indigence, avec ses ateliers nombreux ouvrant sur la place, mais toute remplie par l'âme sensible, vibrante et noble de cet incomparable ami de l'enfance. — Il faudrait dire aussi, redire plutôt, nos séjours ensoleillés dans la classe expérimentale de Mme Povegliano-Lorenzetto, nature simple, pure et belle que la mort comme je l'ai dit, a fauchée, le 23 août 1926 ; perte incomparable pour ses élèves, pour ses amis (parmi lesquels j'ose me compter), pour l'Italie et pour la cause de l'Education nouvelle dans le monde entier. On trouvera ici quelques notes sur elle et d'elle, que j'ai intitulées : « Un testament pédagogique ». Dans mon livre : « La Liberté de l'enfant à l'Ecole active » (1) j'ai dit aussi la très haute estime en laquelle je tenais cette éducatrice hors pair. — Tout près d'elle, je place, dans mon cœur et dans ma pensée, Mme M. Boschetti-Alberti, dont la classe primaire supérieure, à Agno (Tessin), réalise l'Ecole active de mes rêves avec une harmonie et une poésie indicibles. Je publie également ici une petite étude d'elle ; j'en ai donné une plus longue dans « La Liberté de l'enfant à l'Ecole active » ; mais je me réserve de narrer plus en détail, ailleurs, la visite que j'ai faite à sa classe. — C'est un ouvrage entier, aussi, qu'il faudrait consacrer à Mme Giuseppina Pizzigoni et à la « *Scuola Rinnovata* » de Milan ; l'article de Mme M. Lévi et la lettre d'un de nos jeunes amis, que nous publions plus loin, ne rendent qu'imparfaitement justice à l'activité prodigieuse et hautement méritoire de la fondatrice de l'Ecole rénovée. — Il ne faudrait pas oublier non plus l'Ecole de jardinage et d'agriculture pour futures institutrices que Mme Aurélia Josz dirige à Niguarda près de Milan. — Mais la place m'est mesurée. Je préfère donner la parole à ceux et à celles qui ont agi, qui se sont mesurés avec les difficultés, qui ont établi depuis des années le contact avec les âmes enfantines et avec le milieu social qui les entoure et qui, de ce fait, sauront, sans mon intermédiaire, faire retentir la note italienne, note grave et forte d'une Italie constructive où ne prédominent plus le verbalisme et l'intellectualisme stériles, mais où l'art, la poésie, l'émotion saine et grande servent de piédestal à une volonté ferme, virile et disciplinée. Ces qualités sont indépendantes de tout credo politique ou confessionnel : elles ont leurs racines dans l'homme, indépendamment du temps ou du lieu où le hasard l'a fait naître. Une pédagogie qui s'appuie sur cette base humaine est bonne et enviable où que ce soit dans le monde. Tout pays, toute confession doivent être heureux et fiers — s'ils l'ont — ou doivent ambitionner d'avoir — s'ils ne l'ont point encore — une école où la formation de la personnalité, au sens le plus haut du terme, soit placée au centre même du programme. Or, cette école, l'Italie est en voie de la posséder. A cet égard, elle peut servir d'exemple et de modèle — *mutatis mutandis* — au monde entier. Et le créateur de cette œuvre immense — me pardonnera-t-il, lui, le modeste ouvrier, de le mettre ainsi en vedette ? — est notre ami, M. Giuseppe Lombardo-Radice. C'est de lui que je voudrais dire encore quelques mots, avant de terminer cette introduction.

*
* *

Peu d'nommes ont écrit autant que lui sur l'éducation nouvelle. Peu d'hommes ont un

(1) Bruxelles, Lamertin, 1927 (sous presse).

idéal aussi élevé et une vision aussi nette de l'Ecole active, conçue comme école où l'activité spontanée et créatrice du « moi supérieur » de l'enfant est l'agent par excellence qui modèle et construit sa propre personnalité. Mais peu d'hommes aussi ont une vision aussi nette des réalités, de ce qui est possible et réalisable par rapport à ce qui ne l'est pas, ou pas encore. En cela il se distingue des écrivains qui parlent de l'éducation nouvelle sans avoir mis eux-mêmes la main à la pâte. Je me hâte d'ajouter que cette pâte, dont M. Lombardo-Radice a été moins le boulanger que, proprement, le levain, n'est pas tant le monde de l'enfance que celui des éducateurs.

L'enfance, certes, il la connaît : les milliers de dessins d'enfants, les milliers de compositions enfantines qu'il a collectionnés lui ont fait pénétrer jusqu'au fond l'âme des petits et des tout petits; mais il est entré en rapport plus intime encore avec les instituteurs et les institutrices. Il connaît leur existence par le menu, leurs espoirs, leurs difficultés, leurs déboires, leur besoin de conseils éclairés et d'encouragements, leur inlassable dévouement et leurs triomphes. Ces encouragements et ces conseils, il était admirablement placé pour les donner : d'abord comme rédacteur de revues : *Nuovi Doveri*, (1911-1912), puis *Scuola e Vita*, en 1914, et enfin *L'Educazione nazionale*, dès 1919 ; puis comme rédacteur de livres dont *Accanto ai Maestri* est un des plus lus des maîtres ; puis comme directeur de l'enseignement populaire d'Italie au Ministère de l'Instruction publique ; enfin comme professeur à l'Institut royal du Magistère, sorte d'Ecole normale supérieure où une centaine de jeunes gens et jeunes filles sont en train de s'initier à l'Education nouvelle scientifique sous sa forme la plus authentique.

Mais enseigner n'est pas tout, pour lui. Ceux qui connaissent M. Lombardo-Radice savent que c'est même la moindre partie de son apostolat. L'essentiel en est son rayonnement personnel, la joie qui émane de lui. En recevant de partout — des moindres recoins du royaume — des compositions ou des dessins libres des *bambini*, il se réjouit; il se réjouit encore en en transcrivant les passages essentiels en des livres infiniment savoureux (j'ai dévoré en une soirée son livre : *I Piccoli « Fabre » di Portomaggiore*, où il narre, d'après le journal de classe des écoliers de Mlle Rina Nigrisoli, les observations météorologiques et entomologiques de petits enfants de 5 à 8 ans !); il réjouit par là les maîtres et maîtresses intelligents et actifs qui lui ont envoyé ces travaux; il réjouit les autres maîtres à qui il montre ce qu'on peut faire faire, ou plutôt *laisser* faire aux élèves; il réjouit le grand public lui-même; en un mot, il apporte une joie profonde à tous ceux que le spectacle de la spontanéité créatrice enfantine remplit d'une admiration et d'une ferveur d'amour toujours renouvelées.

Semeur de joie, tel est le premier titre de gloire de notre ami. Un second est son talent d'organisateur.

On lui doit la rédaction de la partie de la « Loi Gentile » du 1er octobre 1923 concernant l'Enseignement primaire. En 1907 déjà, dans ses *Nuovi Doveri*, il avait dit quel devait être, à ses yeux, le rôle d'un vrai Ministre de l'Instruction publique. A cette époque, de tous les ministères, celui de l'enseignement était le plus déconsidéré. G. Lombardo-Radice rêvait alors d'un ministre philosophe, chargé de répandre la beauté, la science et l'harmonie dans les champs de la nation. Son tableau ressemble singulièrement à celui de M. Giovanni Gentile. Se doutait-il alors qu'il recevrait un jour, des mains mêmes d'un ministre philosophe, la charge de semer les graines de l'Ecole sereine dans les programmes italiens ? C'est en 1913 qu'il a publié son œuvre capitale : « Leçons de Didactique », fruit de son expérience de pédagogue et de sa haute culture philosophique personnelle, œuvre tout empreinte d'un idéalisme intrépide et généreux. C'est le premier livre vivant et digne de vivre dans la littérature pédagogique italienne. Qu'on lise, par exemple, le chapitre traitant de l'enseignement des sciences. L'histoire naturelle est pour lui bien plus qu'une occasion d'observations, de classifications, d'analyses et de synthèses; elle est poésie, chant, hymne à la nature, religion et miracle. Mais comment faire entrer tout cela dans les programmes de l'Ecole publique ? C'est ici que l'on mesure la grandeur des hommes : le géant a su se courber jusqu'au niveau des humbles; plutôt que de dresser une réforme irréalisable, parce que trop loin du temps présent et du lieu présent, il a eu le courage de fixer, en termes réalisables, les amorces d'une transformation d'une portée incalculable : le dessin libre, la composition à choix libre, le jeu, le chant, le folklore, autant de moyens très simples dont il se sert. Il sait où il va. Il sait que ces moyens conduisent à une preuve : celle de la supériorité des méthodes de l'éducation nouvelle, parce que là où l'enfant

agit parce qu'il le *veut*, son effort est cent fois plus fécond que là où on l'oblige du dehors. Le devoir reste le but, devoir social, devoir moral, devoir religieux ; mais le chemin du devoir passe par le vouloir. Un jour viendra où les conquêtes réalisées jusqu'ici dans les seuls domaines du dessin et de la composition irradieront sur les autres branches. Une fois le matériel approprié mis au point — matériel aussi large et aussi universel que possible, pour ne comprimer aucune personnalité et s'adapter à tous les tempéraments et à tous les types, — le travail individuel constructif viendra remplacer l'abus (mais non l'usage) des leçons collectives. Ce jour-là, on ne sera pas loin d'avoir réalisé l'Ecole active publique : l'Ecole sereine, devrais-je dire. Et voici le trait suprême de la « Loi Gentile », trait d'union entre le présent et l'avenir, dont l'idée, à elle seule, suffirait à valoir à notre ami la reconnaissance des générations futures d'instituteurs italiens : la loi autorise, sous certaines conditions, les expériences d'Ecole active, sous le nom de « classes de différenciation didactique ». On trouvera plus loin les décrets qui se rapportent à cette innovation dont on peut difficilement soupçonner la portée.

Ce n'est pas ici le lieu de raconter la vie de M. G. Lombardo-Radice. M. Alfredo Saraz lui a consacré dans *La Tecnica Scolastica* de mars 1923 une notice biographique. Je voudrais publier moi-même, dans un recueil qui serait intitulé « Trois disciples de Pestalozzi au XXe siècle », et où je montrerais aussi à l'œuvre feu H. Lietz et M. F. Bakule, de Prague, une lettre autobiographique où l'on discerne, sous la modestie des termes, l'effort persévérant, inlassable et joyeux de cet ouvrier de l'idéal. L'âme et l'œuvre apparaîtront d'ailleurs dans les pages qui suivent : l'âme dans un fragment incomparable sur l'essence du jeu en éducation, l'œuvre dans l'esquisse qu'il nous donne de la réforme Gentile, mise en parallèle avec les expériences faites dans ces « laboratoires » — le mot n'est nulle part mieux à sa place — que sont les Ecoles nouvelles à la campagne et dans l'énumération des principales écoles et œuvres novatrices d'Italie.

*
* *

Et ceci nous conduit à expliquer et à justifier le plan de ce petit recueil. Disons tout d'abord que son ampleur est due à la générosité de l'Association nationale pour les intérêts du Midi de l'Italie et de son conseiller technique, M. Lombardo-Radice; nous savons que cette association entend servir ainsi avant tout la cause de l'éducation basée sur la science et l'expérience. Nous commencerons donc notre « croisière italienne » par la philosophie : pensée du philosophe Giovanni Gentile, auteur de la réforme de 1923, conception du travail et du jeu de celui qui fut le premier collaborateur du Ministre Gentile : M. G. Lombardo-Radice ; « Ecole inventive » de M. Gino Ferretti. Second acte : tableaux pris sur le vif de l'Ecole sereine ou Ecole active par Mme M. Boschetti-Alberti, et par feu Mme V. Povegliano-Lorenzetto. On fera ici une incursion dans le domaine des tout petits en rappelant la portée de l'œuvre de Mme Montessori, en signalant ce que les expérimentateurs scientifiques ont appelé ses lacunes et en montrant que, perfectionnée et complétée par le respect de l'activité créatrice et des types d'enfants, elle est un jalon et un des plus importants, sur la route du progrès qui va de l'enseignement spécial selon Itard, Séguin, Bourneville à l'éducation de l'enfance normale, telle qu'on la concevra à l'avenir.

M. G. Lombardo-Radice nous dira alors ce qu'a fait et ce que compte faire l'école publique. Au seuil de l'Ecole publique, voici l'Ecole rénovée de Milan, exemple précieux entre tous, puisqu'il montre ce qu'il est possible de faire dans le sens de l'éducation nouvelle au sein du cadre des lois existantes, en tenant compte des programmes et des examens, lesquels sont encore loin, sur certains points, de répondre aux exigences de la psychologie génétique. Puis on donnera la parole aux organisateurs des œuvres destinées à lutter contre l'ignorance populaire. Enfin des indications bibliographiques permettront à quiconque lit l'italien et veut se faire une idée de l'éducation nouvelle en Italie, de se renseigner aussi complètement qu'il est possible.

La parole est aux pionniers de l'Ecole sereine.

Ad. FERRIÈRE

La Culture de l'Esprit, selon Giovanni Gentile

« L'homme est homme dans la mesure où il se fait l'homme lui-même ». Par cette position initiale de la pensée de Gentile (1), toute la psychologie conventionnelle édifiée à propos de l'enfance est renversée d'un coup, celle de « l'enfant fantoche » comme la dénomme Gentile où l'enfant est *schématisé* pour les besoins de la cause, conduit par des normes fixes, catalogué dans chacun de ses actes, chacune de ses pensées ou de ses manifestations.

Si l'homme, au contraire, est homme dans la mesure où il se fait lui-même, il n'est jamais tout à fait Homme, puisque son devenir ne cesse jamais. De la naissance à la mort, il est « l'éternel enfant » qui, dans un développement progressif et incessant, dans une suite de transformations, réalise sa propre vie spirituelle.

En ce sens, l'homme n'existe pas comme être qualitativement divers et opposé à l'enfant. Il n'existe que des enfants plus ou moins formés, plus ou moins avancés, plus ou moins pourvus d'expérience, mais toujours des enfants qui, dans « l'imperfection relative » de la vie spirituelle se forment et progressent continuellement.

Cette conception de l'enfance éternelle de l'homme, comprise comme besoin infini de progrès spirituel, est celle qui doit éclairer les éducateurs dans la compréhension de ces enfants réels, qui, par leur inexpérience, méritent plus proprement le nom d'enfants. C'est elle qui doit aider les maîtres à comprendre l'œuvre éducative comme une unification du développement spirituel de l'élève avec celui du maître.

Et si l'œuvre éducative consiste à « trouver la solution de l'individualité de l'élève dans la vie subjective du maître », il ne reste plus au maître qu'à étudier les lois de son propre devenir pour comprendre l'esprit de son élève.

*
* *

L'activité spirituelle peut se manifester par trois attitudes différentes.

La première comme affirmation du sujet, comme besoin de réaliser toute sa liberté dans la création d'un monde, sans autres bornes que ses lois et ses limites propres.

Cette attitude est caractéristique de l'art qui échappe à la réalité objective, s'affranchissant des contingences, se soustrayant aux liens extérieurs.

A cette attitude de l'esprit qui est l'exaltation du sujet, s'oppose l'attitude religieuse (à laquelle Gentile identifie aussi l'attitude scientifique) qui est, au contraire, l'exaltation de l'objet, de Dieu en qui l'esprit se perd et se confond.

Ces deux attitudes cependant ne se détruisent pas, elles apparaissent à des moments différents et s'intègrent sans cesse.

L'artiste, dans la création libre d'un monde propre, finit par trouver une limite à sa subjectivité dans le monde même qu'il a créé, objet à son tour fini et déterminé par ses lois propres. L'homme religieux, en s'anéantissant en Dieu, son objet, donne à ce Dieu une forme déterminée et concrète, le revêt de sa subjectivité propre et résout sa foi en une adoration lyrique qui comporte une part de création artistique. Il donne à son propre objet une forme subjective, tout comme l'artiste objective son propre sujet.

C'est l'œuvre de la philosophie de faire la synthèse de ces deux attitudes qui alternent pour s'identifier dans l'esprit humain. Philosophie comprise « non comme théorie de la vie concrétisée dans la philosophie de tel ou tel philosophe » mais « concept que chacun de nous porte en soi, spiritualité qui se crée elle-même, qui se discipline sans perdre son autonomie, et qui, par la volonté, se propose à elle-même son objet ».

La philosophie ainsi comprise est l'attitude la plus complète de l'esprit. C'est l'attitude de tout individu qui se réalise, de l'adulte comme de l'enfant, de l'homme cultivé comme de l'ignorant. Elle est plus spécialement celle de l'âge mûr, celle du philosophe et de l'éducateur; mais elle est un apprentissage qui commence

(1) Giovanni GENTILE, *Préliminaires à l'étude de l'enfant*. C. De Alberti, éditeur, Rome 1924; cet article est traduit de la revue l'*Educazione nazionale*, Rome, avril 1926.

dès la naissance et par lequel l'individu se réalise graduellement.

*
* *

L'enfant s'affirme avant tout comme une individualité vivante, rebelle à toute contrainte et à toute loi. Il ressent surtout sa propre subjectivité qu'il réalise en un monde complet et tout à lui, monde qu'il rejette à peine créé, qu'il détruit à peine fini, sitôt qu'il en a fait un objet au regard de sa propre subjectivité.

Ainsi s'explique l'ardeur que l'enfant met à jouer, le vandalisme avec lequel il détruit ses propres créations, la rapidité avec laquelle il passe d'une nouveauté à une autre.

Mais, de même que, dans le monde subjectif qui finit par devenir son objet, l'artiste s'astreint à des lois qu'il crée, se limite entre des barrières qu'il établit, de même, l'enfant met sa discipline dans le jeu, son effort dans le divertissement, son devoir dans la création libre de sa fantaisie.

Le jeu devient ainsi le monde moral où sa volonté se développe en tant qu'activité autonome, avec le même sérieux que se développe la volonté de l'adulte dans le monde moral qu'il crée et transforme quotidiennement en affirmant sa propre personnalité.

« Et dans son monde intérieur, il vit déjà d'une vie spirituelle complète, allant aux extrêmes de la subjectivité et de l'objectivité, de la liberté et de la nécessité, de la volonté et de la contrainte, de l'amour et de la raison, rendant ainsi possibles le rythme et le déploiement progressif de l'esprit dans une synthèse incessante. L'enfant est supérieurement artiste, mais s'il est artiste, il est, de plus, homme. »

Et, en le regardant comme un homme, l'éducateur doit le considérer dans une attitude de fraternité plus que de protection, d'égalité plus que de supériorité, convaincu que l'acte éducatif représente l'affirmation de la spiritualité du maître comme celle de l'élève. Tous deux sont alors unis, par la force de l'amour plus que par l'autorité, dans la réalisation d'un acte de l'esprit.

Dina BERTONI.

La Valeur du Jeu dans l'Éducation

La culture italienne sait — par l'élaboration de notre philosophie idéaliste — combien est erronée la définition kantienne selon laquelle le jeu serait une activité ayant sa fin en elle-même, tandis que le travail aurait toujours un but extérieur à lui, de telle sorte que le travail vivrait dans l'avenir, le jeu dans le présent. Le travail, s'il est *créateur*, comme tout travail *humain* véritable, n'a pas son but *hors de soi*, mais en soi-même, comme le jeu. Il en est ainsi dans l'art, aussi bien que dans la science. La spiritualité du travail consiste en ceci, que l'esprit se perçoit et se recherche *lui-même*, et qu'il confère à ses actes ou à son travail la valeur d'expression de sa puissance propre : réalisation de l'esprit dans le monde et pour ainsi dire *naissance* de l'âme dans les œuvres. Chaque travail *véritable* contient donc en soi l'invention joyeuse du jeu. Le travail, a-t-on dit, est le jeu de l'adulte; le jeu est le travail de l'enfant. La différence ne se trouve donc pas dans l'extériorité ou l'intériorité du but : *le but est toujours intérieur*, dans le travail comme dans le jeu. La différence ne peut être que quantitative, non qualitative ; elle réside dans la *conscience de soi* plus ou moins grande, dans la perception plus ou moins nette que nos actes émanent d'une unité organique. L'adulte élimine peu à peu tout ce qui ne rentre pas dans la conscience de sa propre unité personnelle. Son travail consiste à se *construire une vie*, en unissant étroitement toutes ses manifestations personnelles, en les liant en un faisceau, afin de se sentir actif et d'obtenir des autres hommes qu'ils reconnaissent sa personnalité comme contribution originale à l'humanité et comme témoignage de sa *valeur* personnelle. Sa vie ne se développe plus alors dans le cercle fermé d'une individualité divisée et anarchique ; désormais individuelle et neuve, véritable *création*, elle est appréciée des autres comme un enrichissement de leur propre vie. L'artiste ou le penseur est « l'homme libre »

par excellence, divinement libre, seul constructeur et créateur de sa personnalité; il sent néanmoins que son *unité* personnelle à une valeur pour tout homme qui l'approche et qui le comprend. Son travail a sa raison d'être en lui-même, il n'est pas subordonné à des fins extérieures.

Mais ce travail n'est pas un jeu. Il ne l'est pas, car il s'y ajoute la conscience réfléchie l'acuité et la sûreté du regard intérieur, qui veille continuellement afin d'éviter les intrusions et les erreurs, afin que la vie ne perde pas l'*unité* qui est la marque de sa spiritualité; qui veille à ce que chaque élément de son action spirituelle *s'accorde* avec tous les autres et lui appartienne en propre, comme une note nécessaire dans l'harmonie qu'il compose pour lui-même et pour son temps. Quant cette unité et cette conscience cessent ou sont intermittentes, l'art dégénère en artifice, ou, comme on dit, en *métier*. Alors l'effort commence, dans le mauvais sens de ce terme, l'effort sans joie; et l'artiste, devenant étranger à lui-même, continue à produire, mais non plus à créer : il *produit* pour d'*autres*, mais non plus pour célébrer sa propre humanité dans le noble désintéressement du travail créateur. La justification intérieure une fois disparue, l'art disparaît aussi. On peut en dire autant de toute manifestation spirituelle pure : la science, la vie morale, la religion. Dans la science, la personnalité du chercheur est l'essence même de son travail, car le savant ne crée pas autre chose que son esprit scientifique. Et le sublime travail-jeu de la recherche lui devient un labeur servile quand la conscience vigilante de soi se relâche.

La vie morale est aussi un choix d'actions selon un sens intime d'harmonie personnelle, afin d'être *fidèle à soi-même*, c'est-à-dire aux formes de vie qui procurent la plénitude et le contentement. La vie religieuse elle-même, en tant que recherche de Dieu et obéissance à Dieu (ce qui est la même chose), requiert l'unité de conscience : celle de ne point s'égarer en égarant sa foi, de contrôler avec la foi ses actes les plus minimes, en éliminant tout ce qui est mauvais, et en faisant de soi-même un temple, une expression adéquate du divin. C'est là le travail d'art du croyant.

Si nous voulions adopter l'expression *travail* pour indiquer la poursuite d'une fin extérieure à nous et à notre activité, nous devrions nous servir de l'expression *jeu* pour désigner toute activité créatrice, qui se suffit à elle-même comme fin unique. Mais alors, nous ne pourrions pas faire comprendre facilement la différence entre le jeu de l'enfant et le jeu de l'homme, et nous devrions trouver un terme nouveau pour désigner le *degré différent de la même activité.*

Le *jeu de l'enfant* est la réalisation de l'humanité de l'enfant, avec son degré minimum de conscience réfléchie et de volonté de conférer à ses manifestations propres la cohérence organisée qui est la marque de la personnalité; le *travail créateur de l'homme* est la même chose que le jeu, mais portée au degré maximum de conscience de soi et de volonté constructive de l'unité personnelle.

L'antithèse du *travail créateur* (dont le jeu est le degré initial), c'est le *travail par nécessité*, subi et non choisi par celui qui le fait, imposé du dehors, subordonné à des fins extérieures et à une volonté autre que la sienne. Toute l'histoire de la civilisation est celle de la transformation du travail nécessaire en travail créateur. Tout le développement de la personnalité sociale de l'individu se résume dans l'acceptation volontaire du travail nécessaire, dans l'éducation de soi afin d'aimer le travail et d'imprimer la marque de sa propre spiritualité humaine même aux occupations qu'il n'a pas désirées, mais subi en vue d'un résultat. Dans la vie sociale, le travail créateur est un privilège des esprits les plus hauts, ceux qui seuls se refusent à exécuter avec passivité le travail nécessaire, mais qui s'y mettent eux-mêmes tout entiers et lui confèrent ainsi un élément de vie qui part du plus profond de leur âme. Le travail *pour le pain quotidien* nous impose l'acceptation de tâches non désirées, qui ne sont pas les nôtres, mais l'âme impérieuse s'en libère, non en les refusant, mais en leur imprimant son sceau. On peut saisir la différence des âmes dans les travaux les plus humbles. Il n'y a pas deux tailleurs de pierre qui exécutent exactement de la même façon leur tâche rude, qu'ils n'ont certes pas choisie librement. La taille des pierres devient un travail *humain*, c'est-à-dire créateur,

pour celui qui, *obligé* de faire effort pour gagner sa vie, travaille *plus intelligemment*, trouve quelque procédé, jouit de sa trouvaille et content de ses progrès dans l'âpre besogne, y réalise sa personnalité. La pierre devient l'ennemie qu'il faut vaincre. L'intelligence et la volonté sont engagées dans la lutte et, pendant ce temps, l'extériorité du but est oubliée. C'est pourquoi nous voyons, chez le bon ouvrier, un certain amour pour sa tâche, si ingrate au début, et un je ne sais quoi d'énergique et de joyeux, tandis qu'il choisit le bloc, cherche le point d'attaque, calcule la fente, taille sa pierre suivant sa fantaisie et, dans son ardeur, se met parfois à chanter, exhalant dans sa chanson la joie de sa puissance, traduisant en musique le rythme de ses arrêts et de ses reprises, de sa recherche et de son action. Et ainsi il se libère.

Le jeu possède une très grande valeur biologique, car il est le premier degré de l'activité. Il est même *l'activité propre et centrale de l'enfance.*

Que certains suivent Groos plutôt que notre idéalisme, cela n'a qu'une importance secondaire, car au fond Groos (1) indique des raisons positivistes qui conservent leur valeur si on les *transpose* en valeurs idéalistes. Groos voit dans le jeu une *préparation à la vie, dans toutes ses fonctions*. Il démontre que la période de jeu *(l'âge du jeu : l'enfance)* est d'autant plus longue que la vie de l'espèce à laquelle le petit animal appartient est plus complexe, par conséquent elle a une durée maximum chez l'homme qui présente la plus grande complexité de manifestations vitales. En élargissant le concept de Groos, c'est-à-dire en le transportant au delà des frontières des fonctions physiologiques, et en le corrigeant par le concept idéaliste de la nouveauté continuelle et de l'imprévisibilité de l'activité humaine (qui est une création de soi par soi-même, c'est-à-dire une vie consciente et réfléchie), on enlève au jeu son étroitesse de période spéciale et on le considère comme un degré du *travail créateur*. Il a, en regard des degrés supérieurs, le caractère d'une moindre possession de soi, et c'est pourquoi, considéré d'un point de vue supérieur, il *semble* l'opposé du travail.

Du point de vue *intérieur*, c'est-à-dire du point de vue de l'enfant (mais avec la conscience du développement vers lequel *tend* l'enfant avec ses faibles forces), le jeu est un travail et un travail original.

L'éducation ne peut être qu'un accroissement de la conscience de soi dans l'activité, c'est-à-dire le passage d'un degré de conscience inférieur à un degré supérieur, en partant du degré le plus bas, qui est le jeu.

A notre avis, les bienfaits du jeu ne doivent pas être limités aux institutions préscolaires, mais s'étendre à toute l'éducation. Dans les degrés supérieurs aux Jardins d'enfants, l'éducation continue à être une organisation et un développement de *l'activité spontanée;* en d'autres termes un accroissement de puissance et de conscience de l'esprit dans l'activité constructive par laquelle il se réalise lui-même ; cette prise de conscience détermine la volonté d'une nouvelle action constructive, plus digne de satisfaire celui qui l'accomplit, moins incohérente, plus harmonieuse, plus soutenue, mieux dirigée par un esprit toujours plus critique et toujours plus vigilant.

G. LOMBARDO-RADICE.

(1) Cf. *Das Seelenleben des Kindes*, chapitre 8, et aussi *Ueber den Lebenswert des Spieles* (1910)

(1) Fragment emprunté à un article de l'*Educazione nazionale* de 1926 intitulé : « La réforme didactique. Frœbel et Montessori, d'après la critique la plus récente du montessorisme ».

AD. FERRIÈRE

10, Chemin Peschier, CHAMPEL-GENÈVE

Cherche à se procurer le tome I de son ouvrage « *L'Ecole active* », 1re ou 2me édition.

Adresser offres avec indication du prix à l'adresse ci-dessus.

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE

Marcel FERRASSE

R. C. n° 380 — 32, Boul. Jeu-de-Paume, MONTPELLIER — Téléphone 12-84

Fournitures Scolaires - Cahiers Ecoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite
Traite de gré à gré avec les Municipalités

L'Éducation poétique dans mon École Inventive

Selon Gentile, la vie commence par une subjectivité abstraite et arbitraire, qui doit avoir à son tour, comme contrepoids, une objectivité abstraite régulatrice. Conformément à cette idée, les nouveaux programmes des écoles primaires italiennes, rédigés par le Prof. Lombardo-Radice, font une large place, non seulement à l'activité esthétique et expressive de l'enfant, mais aussi à la religion.

Je ne trouve pas que, de cette façon, l'esprit de la conception de Gentile ait pénétré tout entier et sans mélange dans notre nouvel enseignement primaire. Il y manque la philosophie qui réduirait la religion pure à un élément abstrait.

Je crois que, comme toute forme de tradition et d'expérience, la religion doit, elle aussi, être admise à l'école populaire. Toutefois, elle ne doit pas rester ce qu'elle est, gardant ainsi une apparence de transcendance absolue, mais être transportée au sein des énergies immanentes de la conscience et surtout de la conscience morale, afin de faire corps avec elles.

J'ai moi-même cherché à organiser une école élémentaire où l'esprit était conçu essentiellement et constamment comme art et pensée, invention ou poésie et instrument de réflexion, et où le développement de l'activité esthétique pouvait donner naissance au mysticisme et à la religion, sans dégénérer en dogmatisme et en hétérodoxie, mais en devenant au contraire un allié naturel de la réflexion et de la volonté autonome.

Mon expérience s'est prolongée durant plusieurs années, principalement à Rome, (1912-1922), dans une école élémentaire annexée, pour les exercices pratiques, à une école normale d'institutrices.

Au cours de cette période, je cherchai à transformer l'école en milieu de vie pour les enfants, vie de leur choix, vie simple et primitive qui, faisant provisoirement table rase des ressources de la civilisation pour ne s'adresser qu'à leurs propres forces, les obligeât à réinventer les fondements indispensables de la culture. Vie inventive, vécue comme on pouvait, dans un milieu scolaire peu favorable (une salle et un petit jardin), partie en imagination, partie en action et en réflexion.

Au moyen d'une action mi-imaginative et mi-pratique où leurs jeux se donnaient libre cours, je m'efforcai d'amener les enfants à une réinvention — on pourrait dire une réincarnation — de la civilisation. Je cherchai à réaliser, pour ainsi dire, un nouveau socratisme, non pas simplement de concepts moraux, ni, selon la méthode de Descartes, de sciences mathématiques et naturelles, mais, suivant Vico et suivant l'idéalisme moderne, d'action; car l'action, en se faisant à sa manière histoire, peut faire comprendre et conquérir la culture à la façon de l'histoire.

Mon idée, lorsque j'ai transformé ainsi l'école, était que les enfants pouvaient, en se formant eux-mêmes, retrouver la réalité historique de notre culture comme un élément propre, et non sous des aspects éloignés de leur cœur et qu'ils sentent hors de leur portée. Je voulais qu'ils pussent, du dedans, élargir leur personnalité, jusqu'à comprendre toutes les tendances historiques fondamentales de la vie sociale, afin d'y coopérer plus tard, non comme des esclaves, mais comme des chefs autonomes, créateurs à la fois de leur propre développement et de leur propre loi.

Dans des publications diverses (1), j'ai donné et je continuerai à donner des échantillons de plus en plus probants de cette méthode qui, partant du jeu des enfants considéré comme « représentation » destinée à les préparer à leur rôle dans la vie, a transformé mon école en un théâtre où chaque enfant trouvait, selon sa nature, son rôle dans l'invention et le développement du drame de la civilisation.

Je présenterai ici brièvement cette école dans son effort pour développer la culture esthétique et pour créer par elle-même, comme une expression de la subjectivité, son contrepoids d'objectivité idéale et régulatrice.

Donc, voulant éduquer par le moyen de l'art qui recrée et de la pensée qui expérimente et réfléchit, je me dis : Ces enfants qui désirent s'engager avec moi sur la voie de l'art, que veulent-ils ? Et quelle volonté animait les pre-

(1) Une communication analogue a été présentée sur ce même sujet au IVe Congrès international d'éducation morale à Rome.

(1) J'indiquerai notamment comme les plus accessibles : *L'alfabeto e i fanciulli* (L'alphabet et les enfants) Libreria della Voce (Florence), 1919; *l'Invenzione matematica della scuola degli elementi*, (L'invention mathématique à l'école élémentaire) pour paraître prochainement par les soins de l'Associazione per il Mezzogiorno (Association pour le Midi) à Rome, et *La poesia per i piccoli* (La poésie pour les petits) en appendice au volume de Grazia FERRETTI GINATRA : *Mondo eroico per adolescenti* (Monde héroïque pour les adolescents); *Il fanciullo e la Religione* (L'enfant et la religion) dans la revue l'Educazione Nazionale, Rome, 1923.

miers efforts artistiques de la société humaine lorsqu'elle était encore dans l'enfance ? Et je me demandais encore : Qu'est-ce que je recherche moi-même dans l'art ?

Les formules comme celle de Croce : l'art est une intuition qui s'exprime, ou celle de Gentile : l'art est une subjectivité pure et abstraite, ne me suffisent pas, non seulement parce que je recherche une conception où je puisse retrouver toute la réalité du mouvement esthétique en moi et chez l'enfant, mais surtout parce que je recherche une méthode pour développer l'invention esthétique.

Chez Croce, je ne comprend pas pourquoi l'expression particulière d'une passion sans forme déterminée devrait avoir, pour moi, sujet, une valeur artistique ; et s'il me dit que l'expression particulière adopte une forme caractéristique, distincte et irréductible de l'esprit, je me demanderai alors le pourquoi de cette forme.

Et si Gentile me dit : la valeur de l'expression esthétique vient de ce que l'esprit, qui veut se poser comme absolu, ne peut se poser comme sujet sans s'opposer à l'objet qu'il crée, et cherche dans l'art une position comme sujet, position absolue alors même qu'elle est abstraite, je ne trouve pas non plus que cette formule explique suffisamment le fait que l'art réalise la pure expression subjective personnelle par le moyen d'une subjectivation, d'une incorporation du moi toujours plus intime et toujours plus compréhensive, de l'univers entier, incorporation qui peut aller jusqu'à prendre instantanément le caractère d'une communion mystique, vécue et objective du moi avec toutes les créatures et avec tout l'univers. Si bien qu'ils en viennent à se concrétiser toujours davantage en un moi, ou à rendre le moi lui-même toujours plus concret.

En réalité, les théories de Croce et de Gentile tendent à se dépasser elles-mêmes.

Et si, enfin, ils me disent, en substance, que l'art est imagination, et que c'est cette imagination que doit développer l'éducation esthétique, il m'importe à moi, éducateur, de pénétrer le « comment » psychologique du processus esthétique, recherche qui, pour Croce et Gentile, est une des erreurs de la psychologie et de la technique. Et il m'importe encore, à moi, éducateur, de pouvoir justifier à mes propres yeux une échelle idéale de nuances, de degrés d'expression esthétique, recherche dont Croce va jusqu'à nier la légitimité, et pour laquelle Gentile ne m'offre aucun principe.

Et c'est à cause d'une conception erronée de de l'art que les programmes de Gentile ont dû s'en tenir à un art incapable de dépasser, d'un élan mystique, les limites dogmatiques de la religion positive.

Nous avons ainsi fait du maître un simple spectateur et un simple contrôleur du dessin et du modelage des enfants et de leur art de raconter et d'imaginer. Mais, comme maître, je veux trouver une méthode plus directe pour favoriser l'expression esthétique, méthode à laquelle puisse s'adapter activement une collectivité d'enfants.

C'est pourquoi j'oriente mes recherches vers moi, vers les enfants, et vers ces grands enfants que sont les primitifs.

Et je trouve simplement que, quand nous cherchons l'art, nous voulons *recréer*.

Dans cette recherche, il semble que nous voulions nous distraire de la vie, nous transformer en sujets abstraits; que nous voulions *renaître* à une vie plus libre, plus dégagée des habitudes et de la dispersion des détails pratiques qui nous éloignent de nous-mêmes, pour nous retrouver dans un monde plus essentiel et plus vrai.

Cette volonté de renaître en me retrouvant différent donne, pour moi, un sens, une valeur à l'expression d'intuition, enlève à ma réincarnation ce qu'elle a de particulier pour me recréer dans un acte infini.

Et, quant à cette volonté de renouvellement, j'ai une idée claire de cette espèce de mouvement à la fois dialectique et psychologique qu'est le mouvement esthétique : comment *moi* je dois me réaliser, m'objectiver, me transformer dans mon corps, dans les choses et dans les autres hommes. Ainsi, dans la volonté esthétique, s'exprime la pure volonté de mon moi, volonté de naître et de renaître perpétuellement à moi-même en me transformant, en me renouvelant, en m'incorporant et en me réincorporant.

Comme les enfants qui jouent, nous ne voulons pas autre chose, dans chaque forme de notre activité, qu'exister, et, parce que nous sommes dans le devenir, pas autre chose que renaître continuellement. Dans l'art, nous ne voulons que cette forme pure de notre vouloir.

S'il en est ainsi, nous trouvons du même coup, dans la conscience de la signification de

l'art, sa justification philosophique, sa notion; notion qui, au lieu d'exclure les recherches positives : psychologiques, historiques et didactiques, les favorise et les rend nécessaires.

Renaître, s'incorporer, célébrer la vie infinie du moi dans une transformation extrinsèque-intrinsèque toujours renouvelée, dans la *métaphore;* si l'art est cela, quelle voie royale n'ouvre-t-il pas à l'éducation de la personnalité tout entière !

S'incorporer à l'infini. Mais le corps qui limite le moi, et le fait ceci ou cela, en est pourtant la métaphore ou l'expression la plus immédiate. Ce n'est pas le moi et cependant c'est la volonté concrète du moi. Le moi cherche à dépasser les limites que lui oppose le corps, et en se mettant en rapport avec le monde entier, il fait de l'univers et de la vie universelle le mouvement expressif de la personnalité.

Dans l'art, les enfants aspirent à trouver dans leur propre corps un moyen de se libérer des limites que l'incorporation implique toujours, un moyen de renaître à une vie nouvelle et libre, à l'aide du monde, et ainsi un moyen de transporter le monde dans la forme de la volonté pure.

Voilà donc une idée parfaitement précise de ma tâche de pédagogue en ce qui concerne l'éducation esthétique de la personnalité. Je dois *partir du corps tout entier des enfants en tant qu'expression,* pour atteindre avec les enfants eux-mêmes, une expression du moi dans chaque chose et chaque mouvement de la vie et, dans toute objectivation de la pensée, non pas une expression définitive, un dogme, mais un moyen de renaître, de sympathiser et de rattacher le moi, par un lien mystique, au mouvement de l'univers.

Mais, partir du corps entier, cela ne pouvait signifier, pour moi, que comprendre, guider et seconder l'effort des enfants pour revivre, dans leur jeu, cette *unité originelle et inventive de tous les arts* déjà vécus par la société humaine dans son développement primitif.

Réfléchissez-y bien. Notre tâche, à l'école, n'est pas d'enseigner des poésies, de faire chanter les mélodies d'autrui, d'admirer les tableaux et les statues d'autrui, ni même de chanter, de raconter ou de mimer spontanément, ou de faire rythmer par les enfants une musique d'autrui, afin de leur faire approfondir l'expression musicale, à la façon de Dalcroze dont l'enseignement constitue d'ailleurs un progrès remarquable.

Ce ne sont là que des principes partiels et imparfaits. Si nous nous en étions contentés, nous n'aurions pas réussi à nous faire radicalement inventifs, nous serions restés dans l'état de suggestion par autrui, et notre initiative aurait risqué d'avorter par manque d'un mouvement intérieur vraiment sympathique.

Nous pouvions partir, au contraire, d'un principe unique d'où il était possible de préciser progressivement toutes nos impressions d'art : le mouvement expressif du corps entier vibrant sous l'action de l'âme entière. Et nous avions devant nous, non pas un ordre abstrait de degrés esthétiques, mais le développement de toute la vie personnelle et collective à l'école et au dehors.

Voici donc le libre mouvement expressif de notre corps introduit dans notre école élémentaire et surtout dans notre jardin. Il se fait mimique, il se fait geste descriptif. Transporté de l'air sur le sable, il devient dessin. Et nous le cherchons dans les formes du bois et de la pierre, formes déjà réalisées ou qui doivent l'être. Notre mouvement se trouve aussi dans nos poumons qui poussent le larynx à émettre des sons. Il est le principe à la fois de la danse, des arts plastiques et de la musique. Il encourage les images qui sont en nous à se traduire en mouvements, et aussi en paroles : c'est alors la poésie, qui s'apparente, de la sorte, à la mimique, à la danse, au dessin et au chant.

Notre mouvement ne se fait pas seulement expression, mais rythme et danse, mesure, symétrie, cadence de l'expression. Et ce mouvement, qui était individuel, devient mouvement et expression collectifs.

S'il devient collectif, c'est par nécessité esthétique ; c'est aussi pour satisfaire aux exigences de la vie sociale et, par conséquent, de la vie morale. Car les enfants sont nombreux ; de sorte que ce qui fait pour chacun le plaisir du mouvement, du chant, de la parole, de l'expression libre et claire deviendrait désordre et tapage fastidieux si chacun ne se préoccupait pas des autres et ne consentait pas à s'accorder avec eux pour aboutir à un mouvement unique, à un seul chant, un même ordre.

Mais voici, par exemple, une triste journée de décembre. On ne voit que des nuages, on n'entend que le bruit monotone de la pluie.

Nous sommes, dans la pénombre d'une salle, en proie au regret de la vie libre, dans une

disposition d'esprit peu différente de celle des ancêtres qui nous laissèrent leurs dessins dans le fond des cavernes.

Nous voudrions ressaisir magiquement, comme des chasseurs durant leur inactivité forcée, ce que fut notre vie libre de l'été.

L'un de nous dit que son été s'est passé sur la mer, en barque.

D'autres aussi ont été sur des barques. Vers quels écueils et vers quelles îles ?

Dans la pénombre de notre caverne, je veux dire de notre salle, notre imagination devient presque hallucinée. Nos mains et nos jambes s'agitent, font des gestes.

Ah ! si nous pouvions recréer l'été sur la mer ! Nous triompherions des nuages, de la pluie et des bancs. Et comment ne nous étions-nous pas aperçus que les bancs étaient des barques ? Et les parapluies, le long du mur, des rames d'où l'eau dégoutte encore ?

Comme on rame bien ! Mais comme les barques se dirigent mal. Il est nécessaire de ramer et de pousser des cris en mesure. Et dans le silence de la mer retentissent des Oh ! Oh !... Oh ! Oh !... Oh ! Oh ! Oh !...

Les rames s'élèvent et s'abaissent en cadence. Mais à quoi pensions-nous ? Oh, Oh, Oh ! *Or-noi-re-miam !* (Or nous ramions)... *E-re-me-rem ! -Ea-rri-ve-rem !*

C'est nous qui faisons danser les rames, et *nous nous sommes faits poètes nous, une collectivité d'enfants* : notre poésie est embryonnaire, mais riche ; chacun de nous y ajoute son vers pour fournir la strophe nouvelle.

Nous, enfants, nous pouvons tous être poètes ! Les poètes étaient des dieux, mais nous pouvons découvrir Dieu en chacun de nous.

Je ne puis pas développer ici cette leçon, ni la série des autres leçons. Mais je puis répéter qu'en revivant avec ardeur la belle succession des saisons en rapport avec notre cœur, la nature entière nous animait, et que nous finîmes par en revivre et en représenter de différentes manières *le mythe et le drame.*

Réfléchissez : c'était, dans notre école, réinventer le drame, tel qu'il s'était produit dans les sociétés antiques, avec son caractère métaphysique, souverainement éthique et mystique, de représentation sacrée ; c'était en revivre la genèse dans la communion sacrée avec la nature divine, dans une sublime identification de l'âme et une transfiguration du monde.

Et ainsi, notre *fête*, — car c'en était une — nous portait à pénétrer jusqu'au cœur des réalités tangibles de la vie et à nous mettre, par un processus cathartique analogue à un acte de conscience de soi, au-dessus des misères de la vie.

Dans le drame, nous célébrions une renaissance de notre âme qui était l'acte essentiel de notre jeu, de notre Art, et une communion parfaite de notre personnalité avec l'humanité et avec l'univers.

Fête qui n'était pas un spectacle passif, mais qui tendait à exprimer notre réalité et notre idéal, qui contribuait à notre « édification » intime, à une reconnaissance de la réalité, qui nous rendait respectueux et religieux ; sans nous soumettre à la lettre morte d'une religion positive, elle rendait les symboles et les aspirations des traditions religieuses transparents à notre conscience éthique, en tant que symboles et aspirations du passé, et pourtant analogues aux nôtres.

Dans la nudité élémentaire de nos âmes enfantines, bien que nous fussions comme dépouillés des vêtements de la civilisation, nous les retrouvions pourtant dans notre chair et sur notre peau !

Voilà comment j'ai procédé pour tous les aspects de notre éducation esthétique que je dois renoncer à exposer ici. Voilà comment j'ai vécu la certitude que, dans notre petite école italienne et romaine, nous démontrions pour les maîtres à venir combien juste était le vœu que Thomas Campanella, après Giordano Bruno, exprimait déjà sous cette forme énergique : « Puisse notre nouvelle génération créer un chant nouveau » : *nuova progenie - canto novello fare !*

Gino FERRETTI.
Professeur à l'Université royale de Catane.

SIMPLE NOTE

M. Gino Ferretti aime à pousser les idées jusqu'à leurs conséquences extrêmes. Il a raison, car la science ne progresse que par l'expérience faite sans parti pris, en toute objectivité. Il a raison — à condition de ne pas oublier l'impératif catégorique qui s'impose à qui opère in anima vili *et qui s'exprime par le vieil adage médical* : primum non nocere *transporté sur le plan spirituel.*

Mais moi qui, à la section enfantine de l'Ecole internationale, ai quotidiennement l'occasion de suivre de près des enfants élevés comme le propose M. Gino Ferretti, je voudrais lui demander ceci :

Croit-il que tous les enfants soient du type intuitif ou imaginatif créatif qu'il décrit et qui, probablement, est le sien ?

Ne pense-t-il pas que, lorsque des types divers sont réunis, chacun tire la corde de son côté et qu'il peut en résulter de l'anarchie pure et simple ?

Ne croit-il pas que les enfants nerveusement déséquilibrés — ils sont légion — troublent le processus évolutif des autres enfants et que leurs inventions sortent souvent du cercle de ce qui est normal et de ce qui peut être permis ?

S'imagine-t-il que des adultes qui ne seraient pas du type intuitif imaginatif sauraient conduire des enfants sur cette voie de l'invention créatrice ?

Croit-il que beaucoup de parents toléreraient une école où l'enseignement serait basé tout entier sur l'invention de l'enfant ?

Enfin et surtout, ne croit-il pas qu'il faut distinguer l' « être » et le « devoir être »; et que, avec l'imperfection de notre capital héréditaire et la complexité de notre culture, il serait vain de s'attendre à ce que le « devoir être » naisse spontanément de l' « être » ?

J'ignore en quels termes M. Gino Ferretti répondrait à ces questions. Je suis très près de lui quand il dit qu'il faut partir de l'invention spontanée de l'enfant, mais je crois aussi qu'il faut à la vie, un but : idéal, raison ou vérité, vraie partout et toujours, et un moyen : l'école, où l'ensemble des conditions d'existence, préparées par les adultes, apporte aux enfants les réactifs propres à donner corps à leurs instincts créateurs et à orienter leur pensée et leur action vers l'idéal.

Ad. F.

La Discipline dans la Liberté

Lorsque je dis à de jeunes maîtres que les élèves habitués à la liberté à l'école arrivent à une discipline si parfaite que les récompenses et les punitions y deviennent tout à fait superflues, ils ne me croient pas et, dans leur spontanéité juvénile, ils me disent ouvertement : « Non, ce n'est pas possible ! » et comme ils confondent le concept de liberté éducative avec celui de licence, ils ajoutent immédiatement : « Si nous laissons les élèves libres, ils nous piétineront et mettront l'école sens dessus dessous. »

Lorsque je dis à des maîtres ayant déjà quelques années de pratique que la discipline des élèves habitués à la liberté est parfaite, ils ne répondent rien, mais se contentent de se regarder l'un l'autre en souriant, et ce sourire est plein d'incrédulité.

Lorsque je parle de la discipline à des autorités en matière de pédagogie, à des érudits, ils me demandent avec insistance des explications à ce sujet et je ne puis que leur répondre : « Venez et étudiez la question dans ma classe ». Alors ils y viennent et ils voient.

Poussés par cet amour de l'enfance, si puissant chez quelques grandes âmes, ils viennent parfois même de pays lointains, sacrifiant leur temps et leur argent ; ils viennent pour se persuader d'une seule chose : comment la discipline se stabilise et se constitue spontanément dans la liberté.

Parmi ces savants, il en est qui, malgré toutes leurs études, toute leur pédagogie, toutes les innombrables méthodes qu'ils ont étudiées, n'ont pas la vue bouchée et n'ont pas perdu la faculté de voir les choses simples. Ils viennent, ils voient et sentent d'emblée (car c'est plutôt une affaire de sentiment) ; il baissent les yeux et, pensifs, me serrent la main en silence et cette étreinte signifie : « Voilà le sublime spectacle que nous avons lorsque nous respectons l'âme enfantine et que nous la laissons s'épanouir dans la paix : » Puis, lorsqu'ils partent, leurs yeux sont pleins de larmes.

D'autres pédagogues ont la vue obstruée par leurs études ; ils viennent dans nos écoles tout préoccupés de la méthode *A* ou de la méthode *B* et ne s'intéressent pas aux enfants. Ils passeront parfois des semaines dans ma classe avec le désir de s'assurer que la discipline y est constante sans aucune exception. Ils regardent, ils voient, mais ils ne *sentent* pas, et c'est pourquoi ils n'arrivent pas à tirer cette conclusion qui saute aux yeux : l'enfant respecté dans ses justes droits, l'enfant conduit d'une main ferme, mais avec une douceur qui ne se dément jamais, l'enfant qui s'élève dans une ambiance libre arrive à une discipline parfaite. Cette déduction est trop simple pour être trouvée par des intellectuels ; si elle était plus compliquée, ils la saisiraient!... — « La discipline est parfaite, disent-ils, il n'y a rien à dire, mais elle ne vient pas de la manière dont l'école est dirigée, elle vient de la personnalité de l'institutrice : Mme Boschetti. » Comme si l'institutrice, Mme Boschetti, n'avait pas eu sa même personnalité lorsqu'elle dirigeait une classe commune

d'école primaire sans jamais arriver aux mêmes résultats !

Pour d'autres, qui connaissent mieux les différentes méthodes, la conclusion se complique davantage encore et ils disent : « La discipline de votre classe est certainement parfaite, nous le reconnaissons ; mais de quoi peut-elle dépendre ? Pas de la méthode. Vous possédez sûrement quelque propriété magnétique qui influence les élèves. »

Il y aurait de quoi rire, s'il n'y avait pas surtout de quoi pleurer !....

Cela rend triste de penser que tant de personnes, maîtres jeunes et d'âge mûr, intellectuels de toutes sortes, pourraient faire un si grand bien à toutes les petites âmes enfantines s'ils voulaient voir les choses plus simplement : Mais, au lieu de cela, « ils ont des oreilles et n'entendent pas, des yeux et ne voient point ! »

Les jeunes instituteurs se figurent qu'il doit y avoir à l'école un seigneur et maître, la victoire d'une volonté sur les autres volontés. Puis, s'ils sont bons, ils sentiront autre chose au contact des âmes enfantines, et s'ils ne sentent rien, ils ne seront jamais des maîtres, au vrai sens du mot, mais des professionnels quelconques.

Entrons dans les classes des maîtres plus âgés qui ne croient pas à la discipline dans la liberté et regardons comment ils procèdent. Entr'ouvrons la porte d'une de leurs classes. Nous voici dans le règne du désordre : babillage, bruissement sourd et continu ou pis encore. Alors on éprouve une profonde compassion pour les pauvres enfants qui doivent se développer et s'instruire dans une telle ambiance ! Pauvres petits qui sortent souvent d'un milieu familial défectueux, mesquin et malheureux, pour venir dans une atmosphère scolaire comme celle-là ! Pour eux, il n'y aura plus de respirable que l'air de la rue !

Pauvres petits déshérités ! Comment pourront-ils jamais entendre la voix de l'amour qui réveillera leur âme par les paroles magiques du Christ : « Lazare, sors d'ici ! » au milieu du bruit continu de leurs camarades et des incessants rappels à l'ordre du maître ?

Ah ! l'âme ne pourra jamais se défaire de ses vêtements funèbres dans cette classe !

Mais entr'ouvrons une autre porte. Ici nous sentons que le maître fait valoir son autorité. Les élèves sont à leur place, tranquilles comme des automates, muets comme des carpes. Ils ont compris que leur instituteur ne plaisantait pas ; ils se sont adaptés et sont devenus passifs. Mais cette discipline n'est qu'apparente, elle est toute externe et superficielle ; que le maître s'absente quelques secondes ou que les élèves sortent de classe, nous les voyons instantanément redevenir les insolents et les polissons qu'ils n'ont pas cessé d'être au fond, et cela d'autant plus qu'ils ont été plus comprimés. Dans cette école, c'est pour le pauvre maître qu'on ressent une profonde compassion : quelle énorme perte d'énergie !

Arriver à tenir constamment en éveil l'attention de tous les élèves, surveiller d'un œil d'Argus tous ces gamins, voir ce qui se passe devant soi et derrière soi, savoir refréner et savoir tenir ferme le frein lui-même !

Lorsque cet instituteur rentre chez lui, il doit être exténué par cette énorme dépense d'énergie ! Il doit avoir un sommeil agité, ses rêves même doivent être troublés.....

Toutefois ce maître ne laisse pas voir qu'il sent ce poids ; il est au contraire fier ; fier de tenir dans sa main d'acier toutes les volontés de ses élèves.

Eh bien ! Maître, ce n'est pas une belle œuvre que tu accomplis. Tu commets un délit. Ne comprends-tu pas que ces enfants qui se tiennent passivement devant toi et qui paraissent attentifs ne font que s'habituer à feindre ? Il n'y a rien de plus beau dans le monde que la vérité, et toi, ô maître, tu piétines et offenses cette vérité ; tu apprends aux petits à dissimuler, à feindre et à mentir. Parfaitement, c'est ce que tu fais, en soumettant tes élèves à une discipline purement externe. C'est seulement en s'exerçant que la volonté s'éduque et se perfectionne ; si on la contraint, elle reste comprimée et ne se forme pas. Il est vrai que tu plies ces volontés au bien, mais ne penses-tu pas que si tu les habitues à se plier devant toi, elles prendront cette attitude devant n'importe quelle autre volonté plus forte ? Et il sera certes facile à ces volontés qui n'ont pas été éduquées, mais comprimées, d'en rencontrer de plus fortes qu'elles.

Aussi facilement qu'elles cèdent au bien aujourd'hui, elles cèderont demain au mal.

Et vous, jeunes instituteurs, qui n'avez pas encore tenu d'école, mais qui savez déjà qu'il est impossible d'avoir de la discipline dans la liberté, quel est votre idéal ? Est-ce aussi celui du maître qui tient les volontés de ses élèves dans sa main de fer et guide sa classe selon son gré ? Eh bien, je vous le dis en toute sincérité, il ne vous convient pas de vous arrêter à ce modèle. Vous êtes nés trop tard pour cela ; si vous étiez nés lorsque les récompenses et les châtiments étaient encore en honneur à l'école, vous auriez pu avoir cet idéal, mais non plus aujourd'hui.

On juge en général une classe par la quantité de connaissances que les élèves y ont acquises, tandis que les bonnes habitudes qu'ils y prennent, la formation de leur caractère, sont mises bien en dessous de celles-ci. Mais quel sera le résultat de vos leçons si vous devez vous arrêter à tout bout de champ pour rappeler un élève à l'ordre ?

Et de quel autre moyen disposez-vous pour obtenir la discipline ? L'isolement de l'élève qui dérange ? Dans les écoles nombreuses, c'est presque impossible. Le renvoi de la leçon des interrupteurs ? Pour beaucoup, ce sera un plaisir plutôt qu'une punition. La retenue après les leçons ? Oh ! faire penser que l'école est une prison et la leçon une pénitence !

Le maître assis à son pupitre, les lunettes sur le nez et la verge en main, comme le représentent encore quelques anciennes gravures, pouvait seul obtenir le silence sans perdre de temps ; mais vous, jeunes maîtres, vous vous apercevrez bientôt que vous êtes nés à une époque trop avancée pour ce type d'école et qu'une quantité d'obstacles se dresseront sur le chemin de votre autorité : les punitions interdites par la loi (et gare à l'instituteur qui se laisserait aller à donner des coups, il glisserait rapidement dans cette mauvaise voie), les enfants par trop habitués à être amenés à reconnaître leurs erreurs par les taloches qu'ils reçoivent à la maison, les élèves qui se révoltent plus ou moins ouvertement contre l'autocratie du maître.

La vraie discipline sera toujours celle qui découle de l'éducation de la volonté.

Une jeune institutrice grondait un jour un de ses élèves qui se présentait à elle malpropre, et elle me dit : « Imaginez-vous que je l'ai déjà renvoyé cinq fois, ces dernières semaines, parce qu'il était sale, et il se présente encore dans le même état ! »

Qu'elle était ingénue, cette petite maîtresse ! Elle ne savait pas que ce n'est pas cinq fois mais cinquante fois cinq fois qu'on est obligé de renvoyer un enfant se laver, s'il n'y est pas accoutumé. Pour former une habitude dans le cœur d'un enfant, il est nécessaire qu'une voix ferme, mais douce, lui dise chaque matin et cela bien des fois (les fois ne se comptent pas) : « Regarde, mon cher petit, tu n'es pas propre, va te laver. »

Il est indispensable que cette voix soit ferme et douce : si elle n'est pas ferme, l'enfant n'aura pas l'idée d'obéir spontanément, et si elle n'est pas douce, il fermera son cœur au maître, parce qu'il pensera qu'il commande pour le plaisir de commander et il n'obéira que par force. Lorsqu'on veut *former* une habitude dans le cœur d'un élève, la *force* ne doit pas intervenir. Si nous en usons, l'enfant arrivera certainement plus vite propre à l'école, mais aussitôt qu'il le pourra, il retournera à son ancienne manière de faire pour se débarrasser de toute contrainte. Il haïra la propreté. Et cette haine ne se sera formée en lui que par ce qu'on lui aura inculqué trop durement les principes de l'hygiène ; traité différemment, il n'aurait pas manqué d'acquérir des habitudes de propreté.

Il en sera ainsi de toutes les habitudes que l'on voudra inculquer aux enfants. C'est à lui-même plutôt qu'aux élèves que le maître doit faire violence, s'il veut vraiment obtenir des résultats dans le domaine de la discipline.

L'institutrice qui a vu revenir son écolier malpropre pour la cinquième fois a trouvé tout naturel que des paroles acerbes eussent jailli de ses lèvres ; or tout au contraire elle aurait dû se contenir, se mordre même les lèvres, plutôt que de laisser échapper ces paroles dures ; elle aurait dû imposer à sa voix une intonation calme et douce. Est-ce trop difficile ? Ne voulez-vous pas vous donner cette peine ? Eh bien, alors, c'est bien simple, vous n'obtiendrez rien. Mais si vous le faites, si vous vous promettez à

vous-même d'être juste envers votre élève, d'être toujours calme avec lui en n'importe quelle circonstance, vous obtiendrez comme récompense, et à votre grande satisfaction, l'*éducation* de votre élève.

Il en est comme dans le conte de fées : la sœur doit se sacrifier pour sauver ses frères. Faut-il même vraiment parler de «sacrifice» en ce cas ? Je ne le pense pas. Bien que l'institutrice dont j'ai parlé fût jeune et pas accoutumée à s'occuper d'enfants, elle est juste, éduquée, fine et n'adopte pas une manière d'être différente avec ses supérieurs et avec ses inférieurs.

Mes collègues qui sourient quand je leur parle de la discipline dans la liberté seront certainement d'accord avec moi lorsque je déclare que le soin continuel, quoique caché, que le maître met à faire sentir à l'élève qu'il fait sa propre éducation, est un grand facteur de discipline, car ceci est vrai pour les anciennes écoles comme pour les nouvelles.

Mais ce qui est difficile dans les classes ordinaires, c'est d'être toujours juste envers les enfants et de respecter l'individualité de chacun ; ces deux conditions sont cependant très importantes pour obtenir une discipline parfaite, et si les instituteurs expérimentés pouvaient les mettre en pratique, ils ne souriraient certainement plus de leur sourire plein d'incrédulité, mais ils verraient de leurs propres yeux comment la discipline la plus parfaite naît et se développe dans une ambiance libre.

Maria BOSCHETTI-ALBERTI
Agno, Mai 1926
(Taduit de l'italien par Nelly Hartmann).

Un Testament Pédagogique

Virgina-Povegliano Lorenzetto n'est plus. Elle s'est éteinte le 23 août 1926, à Rome, à l'âge de 36 ans. Fleur humaine, toute de poésie, de tendresse maternelle, de finesse de sentiments, elle avait lutté, elle avait aimé. L'enfance était tout pour elle : elle était l'avenir. Pour l'enfance elle avait lutté et souffert, lutté pour la rendre plus belle, plus forte, plus heureuse, souffert pour que la sérénité d'âme dans le don de soi à la vie spirituelle soit un jour le partage de tous. Et elle est morte à la tâche.

Il y a sept ans, elle avait sollicité et obtenu un poste d'institutrice montessorienne dans une école de tout petits de la Municipalité de Rome. Le cadre en était si beau ! Et si riche et vrai le principe de la liberté à laisser à l'enfant. Mais le matériel Montessori a paru à Mme Povegliano-Lorenzetto un poids trop lourd pour les petits, un cadre trop formel et étroit. Il lui fallait autre chose. Après trois ans, elle quitta cette école et vint, en 1922, à l'école de la Reine Hélène, à la rue des Pouilles. Elle y commença son « expérience de différenciation didactique », comme elle l'a appelée elle-même. Le début en a été retracé par elle dans un opuscule paru en 1924 et déjà introuvable.

Le 24 et le 26 avril, j'ai vécu dans sa classe des heures inoubliables. J'ai décrit cette visite et la correspondance qui a suivi dans le livre « La Liberté de l'enfant à l'Ecole active » (1). L'impression d'harmonie et de poésie qui se dégageait de cette classe de trente fillettes en faisait quelque chose d'unique. C'est que l'institutrice, pareille à un organiste habile à faire chanter son orgue, savait jouer, si l'on ose dire, de l'âme humaine et en faire sortir les beautés sonores les plus douces.

Lors de ma dernière visite j'ai demandé la permission à Mme Povegliano-Lorenzetto de publier ce rapport dans la revue Pour l'Ere nouvelle. Comme une simple rédaction d'administration scolaire, il est intitulé : « Rapport final de l'Ecole élémentaire de filles « Regina Elena », Via Puglie 4, Rome. Année scolaire 1924-25, Classe III. B ». Le voici.

Ad. F.

(1) Bruxelles, Lamertin, à paraître en janvier 1927.

Il arrive souvent au voyageur de s'arrêter au milieu du chemin et de se demander si la route choisie et en partie parcourue est vraiment la meilleure et s'il n'eût pas été plus opportun d'en choisir une autre. Quelquefois alors, sans regrets stériles, avec un effort de volonté, il réussit à changer de route et à poursuivre son chemin *« en renouvelant sa vie »*, comme dit le poète.

Arrivée à un certain moment de ma vie de maîtresse d'école, je me suis demandé s'il était absolument nécessaire de marcher toujours dans les ornières, commodes mais étroites, tracées par l'expérience d'autrui, peut-être supérieure à la mienne, mais qui n'était pas *la mienne*. L'âme a besoin de trouver ses propres voies, quitte à s'apercevoir ensuite d'en avoir emprunté qui furent déjà tracées par d'autres.

Je sentis donc, à une heure déterminée, le besoin d'agir par moi-même. Les difficultés m'attiraient et me stimulaient vers de nouvelles recherches. L'école, ainsi que les siècles l'ont organisée et établie, devra-t-elle toujours rester cette construction intangible — cette cristallisation — qu'elle est devenue ? Et pourquoi donc le torrent de vie qui réunit chaque jour les enfants du peuple devrait-il être toujours endigué, uniformisé et comprimé entre des rives intangibles ?

Je commençai seule, dans les limites des règlements, à chercher avec mes élèves de nouvelles voies dans une atmosphère plus large. Vint la réforme de 1923-24. Je sentis l'avoir devancée et en partie surpassée dans mes recherches, causées par le mécontentement intérieur, d'une école belle et sereine : *fête de l'esprit et santé du corps*.

Je sentis tout de suite qu'il ne pouvait y avoir un effort de réforme qui pût renouveler efficacement et profondément l'école si le maître — si tous les maîtres — ne savaient pas surmonter la routine et briser les chaînes qui l'enserrent et la paralysent.

Et les maîtres, comme les bons employés de bureau, sont toujours prêts à renoncer à leurs propres ressources, à leurs propres initiatives, pour se laisser entraîner par le courant général qui emporte tout, qui égalise tout, même ce qui est le plus varié et le plus divin : l'âme. Et avec l'âme l'école, car c'est à l'école que l'âme se forme dans la plus belle période de sa vie. L'école est le printemps de l'âme, elle doit en être la fête.

Aucune école ne devrait ressembler à une autre, et la plus belle serait celle qui saurait vivre au-dessus des *règlements*, des *programmes*, des *matières d'examen*, dans une création originale. Inspirons-nous de la vie des premières communautés chrétiennes qui illuminait de tant de lumière les souterrains ténébreux.

J'ai toujours pensé à la phrase dédaigneuse de Gino Capponi : « Il ne suffit pas de renfermer les enfants entre quatre murs pour dire qu'on fait la classe » ; et à la réponse que le bon Pestalozzi fit au Père Girard, qui visitait son école et trouvait qu'il y manquait *la forme*. « La forme ! La forme ! mais c'est ce que je cherche vainement depuis longtemps ! »

Généralement, nous ne pouvons imaginer l'école autrement qu'entre quatre murs avec les bancs, l'immobilité et le silence; nous aussi, nous cherchons toujours d'abord la *forme* à laquelle nous adapter, au lieu de laisser l'esprit travailler utilement à se définir peu à peu, quoique jamais complètement.

Comme je l'ai déjà dit ailleurs, j'ai commencé à concrétiser mes idées de rénovation dans l'expérience de différenciation (1) que j'espère conduire à bonne fin. La confiance absolue des fillettes, l'éducation au travail spontané dans l'école libre ont élevé le ton moral et intellectuel de chacune. Les « surprises » ont été nombreuses et joyeuses pour moi sur cette voie des initiatives bonnes et gentilles. Même les élèves les moins intelligentes ont trouvé le moyen de gagner en valeur, et presque toutes ont su donner à leur travail un *cachet personnel*. En somme, elles ont su organiser un système de « jeux studieux » (le jeu de la table de Pythagore, le jeu de la géographie, etc...). Je voudrais dire maintenant comment mon audace éducative à réussi.

En nous retrouvant, au début de l'année scolaire, nous avons repris notre travail avec une confiance affectueuse, sans sentir du fait des vacances une solution de continuité. Et cela grâce

(1) La classe expérimentale (RÉD.).

au « cahier de vacances » que chacune avait écrit avec autant d'amour que de soin en pensant à moi. C'était une suite de pensées pour l'école et pour moi, pour « rendre la classe plus belle », pour devenir sage et bonne, une succession de malices et de bons sentiments, d'élans généreux et de surprises mûries dans une inquiétude trépidante, d'efforts pour ne pas trahir le secret (la loterie en faveur du patronage de l'école, etc...). — Vie vraie, fervente et belle, exubérante d'âmes vibrantes d'affection et d'initiative, désireuses de se surpasser continuellement.

Je voudrais être écrivain pour rendre toute la beauté intime et merveilleuse de cette vie multiforme, spontanée, fraîche et intense qui fournirait la matière d'un nouveau « Cuore ».

Ma méthode ? Je n'ai pas de méthode préétablie et classifiée. Il me semble suivre un peu toutes les méthodes, tout en cherchant souvent la méthode pour ne pas avoir de méthode, ... sans jeu de mots.

L'école est le lieu de réunion charmant et doux des fillettes, la grande famille. La collectivité, et non seulement moi, juge et corrige les travaux et les rapports réciproques. La vie collective se réalise avec le concours volontaire de toutes. Chacune, à tour de rôle, surveille la propreté et l'ordre des locaux, la tenue et le prêt des livres, prend soin des plantes et des animaux quand il y en a (nous avons eu des poissons rouges et des tortues). Les élèves sont divisées en quatre équipes (l'équipe tricolore, l'équipe bleue, l'équipe blanche et l'équipe rouge) qui possèdent leurs poésies, leurs statuts, leurs normes réglant la vie de l'équipe et ses rapports avec les autres équipes et avec moi.

J'ai donné un grand développement aux promenades et aux leçons en plein air. Voici, selon la division par matières, un aperçu très résumé de notre travail.

L'enseignement artistique et religieux :

En plus de l'enseignement direct de la religion, je prends soin de développer la conscience religieuse, le sentiment d'admiration et de dévotion à la divinité à travers les choses créées (le soleil, une fleur, les petits animaux). La prière est chantée ou prononcée dans le plus grand recueillement et plus d'une fois faite en silence.

Sans délaisser le dessin géométrique, j'ai donné un grand développement au dessin spontané, même pendant une leçon ou une conversation. Chaque morceau de papier a été utilisé (bandes de papier ou de carton, couvertures des cahiers terminés, couvertures de vieux registres, vieux imprimés, vieilles archives, etc... sans oublier le papier d'emballage). En divisant les dessins en groupes, j'ai pu suivre la sélection que chaque fillette a su faire spontanément. On distingue déjà les professeurs et les élèves. Colzolari, dessinatrice remarquable, a montré comment croquer les enfants; Renée, qui a l'œil d'un architecte, a enseigné à dessiner les choses inertes, les églises et les chapitaux. Celle qui savait le mieux dessiner avait immédiatement une foule d'imitatrices.

En ce qui concerne le chant, après avoir enseigné la raison et l'origine de la notation musicale, je n'ai rien fait d'autre que de les faire chanter. Et elles ont chanté les hymnes patriotiques les plus connus (La Piave, — Frères d'Italie, — L'hymne de Garibaldi, — L'hymne à Rome, etc...), puis elles ont inventé des motifs qu'elles ont appliqués à des poésies bien rythmées : la chevauchée de Garibaldi, la danse des heures, etc...

Avec le chant spontané, j'ai obtenu la poésie spontanée, et cela du reste déjà dans la première classe. Même les élèves qui ne savaient pas écrire (comme Marinelli, Bigione, etc...) savaient faire des poésies, — c'est une façon de parler : — quelques assonances et peu de rimes, mais telles que les hommes primitifs en firent avant l'existence de la poésie littéraire.

J'ai continué à accorder mon attention, quoique assez peu cette année, à la gymnastique rythmique, ou mieux, au pas rythmé (marche, saut, galop, pas croisé, pas relevé, etc...) et à l'interprétation musicale.

L'enseignement propre de la langue a été développé avec les « cahiers libres » que les fillettes ont fait avec enthousiasme presque tous les jours, avec la riche correspondance entre elles et moi, entre moi et elles, entre elles, avec les travaux mensuels, les dictées (poésies et morceaux choisis en rapport avec les faits de la vie de l'école). Peu nombreux, les exercices

directs d'orthographe, organisés plutôt comme jeux et causeries sur les erreurs les plus communes. Peu nombreux aussi, les exercices de traduction du dialecte, faits sans recours à un livre spécial et en mettant en relief l'usage des verbes, des articles et des terminaisons populaires. J'ai au contraire donné de la valeur aux coutumes caractéristiques locales et folkloristes (la fête des chandelles, les coutumes, bals et usages du pays romain, etc...). Je dois signaler que je ne corrige presque jamais les travaux spontanés (cahiers, dessins, poésies, etc...) et cela pour deux raisons : 1° parce que les fillettes ressentent douloureusement ce qui diminue l'élan de leur âme et de leur enthousiasme ; — 2° parce que la correction faite sur le cahier est destinée à y rester. Au contraire j'organise des exercices spéciaux et occasionnels qui les intéressent toutes sans blesser aucune susceptibilité.

Pour l'arithmétique, la table de Pythagore est devenue un jeu. Nous avons franchi les divisions à deux chiffres dans un enseignement et une aide mutuelle. La partie la plus agréable a été celle concernant la mesure (la propre taille, le poids, la longueur de la poupée, des meubles, du pas, du gymnase, des couloirs, de la salle, etc...) et celle se rapportant à la géographie (recherche de la distance à une échelle donnée ou à l'œil nu, etc...). J'ai eu toute une floraison de problèmes inventés (beaucoup de fillettes en ont fait des cahiers spéciaux) très caractéristiques. Pour Meliarco, c'est, au commencement, des contes de fées où l'on divise des sommes fantastiques entre les pauvres ; pour Di Giovanni, les vaches laitières coûtent Li 200 et les poulets Li 15.000 ! Je me propose de faire une étude spéciale de cette question comme de celle de la poésie spontanée.

La géographie a été apprise comme un jeu, l'histoire a été vécue à travers les *héros* que nous avons célébrés à tout moment. Et avec eux leurs familles. Notre cahier des héros est aussi le cahier de leurs familles. L'histoire a été aussi une *poésie*, une poésie vécue et une poésie spontanée.

Les « notions variées » ont été nombreuses, mais elles n'ont pas été enseignées systématiquement. C'est la raison pour laquelle, à l'examen fait dans l'ensemble de la classe (cela a été ma décision), les élèves n'ont pas très bien répondu. Mais, de la lecture des cahiers, il résulte que la vie d'une plante, l'éclosion d'une fleur ou la décadence qui atteint ses pétales lorsqu'elle se flétrit ont fait intimement vibrer les petites âmes qui ont trouvé « Dieu dans chaque chose ». La mort des poissons rouges et leur anatomie, la perte de la tortue, la vie des vers à soie, la découverte d'un oiseau mort, d'un papillon, de deux scarabées luttant, ont suscité des pensées, des recherches, des réflexions, des leçons, des poésies. Et que dire des jardins de Saint-François ? Les « notions variées » ont été une source de poésie intime et vécue, peut-être même jalousement gardée intérieurement. — Voilà tout.

Et que les plantes vivaces de mon jardin franciscain, filles de mon âme, soient bénies par le Pauvre d'Assise !

Rome, le 20 juillet 1925.

Virginia POVEGLIANO-LORENZETTO.

Les Précurseurs de Mme Montessori

III

Spontanéité et Dressage

Dans son premier rapport, qu'Itard écrivit neuf mois après avoir recueilli le « Sauvage de l'Aveyron », il décrit celui-ci comme un être répugnant, totalement ignorant et dépourvu de tout jugement comme de tout intérêt. Pour éveiller cet intérêt et pour l'instruire, Itard profita des dons que l'enfant paraissait posséder. Les joujoux ne l'intéressaient pas ; il ne comprenait pas ce que c'était, ni ce qu'il devait en faire ; cependant quelques simples jeux le captivèrent : ainsi il s'occupa longtemps à réfléchir le soleil dans un petit miroir, à contempler le ballottement d'un petit baquet dans son bain, à chercher une friandise cachée. Il témoigna aussi d'une forte concentration pour palper des objets. Après avoir renoncé aux exercices audi-

tifs, car Victor lui semblait sourd, Itard passa aux exercices plus systématiques de la faculté visuelle, Il commença par dessiner des objets sur le tableau noir, tels que des ciseaux ou un marteau, après quoi Victor devait suspendre les objets véritables sur leurs images. Ceci paraissant trop difficile, Itard profita de nouveau d'une qualité innée de Victor, celle de vouloir tout mettre à sa place (1). Tout ce que l'enfant possédait était suspendu dans sa chambre à des clous spéciaux; si une chose se trouvait intervertie, Victor n'avait point de repos avant qu'elle ne fût remise à sa place. Or, tous les objets sur lesquels Itard voulait appeler l'attention de Victor, furent suspendus à des clous, après quoi il les dessina au-dessous. Lorsqu'il les enlevait ensuite, Victor les remettait aussitôt à leur place. Sa mémoire, cependant, ne consistait qu'à en retrouver la place, car il était incapable de les reconnaître. Mais Itard multiplia si bien ces exercices que Victor devait finir par les comparer entre eux; c'est ce qui arriva en effet. Puis le même procédé fut essayé avec des lettres et des mots; la transition étant trop brusque et difficile, les figures géométriques furent choisies comme forme intermédiaire.

Les exercices avec ces dernières furent répétés à l'infini, jusqu'au moment où Victor en fut dégoûté. Les accès de fureur qu'il avait montrés à l'origine lui revenaient. Itard crut ne pas devoir céder et força l'enfant par des moyens toujours plus fermes. A un moment de résistance violente, il le tint suspendu hors de la fenêtre du quatrième étage ! Au bout de quelques secondes il le retira pâle et tremblant et le remit devant les figures géométriques. Victor rangea tout, lentement, puis se jeta sur son lit en sanglotant. Désormais c'en était fait des scènes, mais le dégoût de l'enfant pour ces différents exercices persista, qu'il s'agît de formes géométriques ou de lettres.

Par ce dressage à la discrimination, Itard mit enfin le garçon en état de lire des mots et de munir plusieurs objets de cartes portant leur nom. Mais il parut bientôt qu'il ne pouvait point généraliser; il pouvait indiquer un certain livre, mais il ne pouvait pas reconnaître un livre inconnu. Itard se reprocha d'avoir fait faire à l'enfant trop d'exercices dans cette voie : « J'avais tellement exercé l'observation visuelle à saisir par des comparaisons analytiques les qualités apparentes des corps, que tous les points de dissemblance lui faisaient croire à une différence essentielle. » Itard chercha à corriger l'erreur en montrant à Victor l'utilisation des objets. Ce fut la cause d'une révélation spontanée : Victor se mit à fabriquer lui-même de menus objets pour son usage. Un jour, son crayon étant trop court, Itard lui donna un porte-crayon; le même fait s'étant reproduit, le garçon fabriqua lui-même un porte-crayon à l'aide d'une brochette et d'une ficelle. Itard applaudit à ce phénomène et y vit « une vraie imagination créatrice » (1). Il importait surtour que cette faculté demeurât, qu'elle fût cause de joie en apportant un changement dans les exercices monotones et systématiques (2). A part quelques mouvements de dextérité, le dressage ne mena pas loin le pauvre garçon idiot. Aussi les quelques tentatives très primitives d'adapter son attitude active à des situations nouvelles, ne se développèrent-elles point.

Chez Seguin, on trouve en même temps le dressage systématique dans un autre domaine : exercer l'obéissance des enfants et vaincre leur résistance (3) au travail, afin de rendre leur éducation possible. Séguin a écrit : « L'éducateur doit disposer du *sens moral de l'autorité*

(1) Comparez à la méthode Montessori.

(1) K. BUEHLER : *Die geistige Entwicklung des Kindes*, p. 342. (Iéna, Gustav Fischer, 1921) écrit : « Wenn unsere biologischen Ueberlegungen im Anschluss an Köhler's Versuche mit Schimpansen und an eigene Kinderbeobachtungen richtig sind, haben wir in kleinen Erfindungen und Entdeckungen, die das Kind bei seinen täglichen Hantierungen macht, die ersten nachweisbaren Zeichen des Intellectes zu erblicken ; das erste " Werkzeugdenken " ist unabhängig und früher als das sprachliche Denken ».

(2) Voir Dr W. KOEHLER : *Intelligenzprüfungen bei Anthropoïden*, (Abhandl. der Kön. Preus. Acad. von Wissensch., 1917, page 55, paru plus tard chez Springer à Berlin) : « Ist einmal eine spezielle Form, ein Werkzeuggebrauch oder dergl. in der Notwendigkeit einer Versuchssituation entstanden, so kann man sicher sein, das Neue bald danach im Spiele wieder zu finden, wo es also unmittelbar nicht den mindesten Vorteil sondern allein erhöhte Lebensfreude gibt. »

(3) Au contraire DECROLY cherche à prévenir le dégoût contre ce matériel en cherchant *d'autres* occupations pour les arriérés mentaux.

pour vaincre l'instinct de résistance chez l'enfant. »

D'abord on doit entourer l'enfant d'un « réseau d'autorité », puis le relâcher de plus en plus, « car le but de l'éducation n'est pas la passivité, mais la liberté ». D'abord on doit employer l'ordre direct : « Fais ceci, fais cela », en n'exigeant rien que l'enfant puisse refuser. Ensuite on passe à l'ordre indirect, avec lequel on ne commence ni trop tôt, ni trop tard. Le moment exact s'annonce quand la « résistance chez l'enfant disparaît et qu'il arrive à une occupation intelligente » (1).

Ce stade atteint, on peut passer à l' « ordre négatif » ; ce n'est pas un ordre que le professeur exprime par la parole ni même par la pensée ; ce sont *les moyens dont il entoure l'enfant, stimulants destinés à l'exciter à agir, à parler, à penser* et dont il se contente *d'attendre le résultat* (2).

Cet ordre négatif exige de l'éducateur : « la prévoyance ingénieuse de ce qui peut le mieux fixer l'attention de son élève, l'inciter à agir, et la patience inquiète de l'homme qui attend (3). C'est le mode expectatif, celui qui conduit d'une façon cachée, à la fois le maître et l'enfant. »

Comme on a pu le voir par ce qui précède, Mme Montessori a beaucoup emprunté à ses précurseurs (4). Elle-même s'oppose d'une façon catégorique à toute modification dans sa méthode, qu'elle considère comme une unité absolue et sa découverte propre. *Il y a, en effet, une différence.* D'abord Mme Montessori a radicalement transformé le système scolaire et signalé le fait que l'enfant, lorsqu'il se concentre sur ses occupations, ne doit pas être dérangé dans son travail ; l'enfant veut être actif et peut être laissé indépendant, s'il trouve les moyens de satisfaire son désir de travailler. Elle souligne l'influence de l'activité et de l'intérêt sur les qualités morales, etc. Elle exprime en outre des idées très importantes sur la préparation des institutrices et leurs relations avec l'enfant. Ce sont là tous de grands principes qui ont une valeur indéniable. Or, ces moyens appartiennent, selon Mme Montessori, exclusivement à sa méthode : « Pour celui qui a ce matériel à sa portée, la tâche de travailler au développement naturel de la vie psychique de l'enfant est bien facile. Avec de pareils objets à sa disposition, chacun peut réaliser l'idéal de la liberté à l'école ». Au dire de Mme Montessori, ce matériel a été expérimentalement composé ; la qualité et la quantité en sont définies, Il n'y a donc aucune interaction directe, d'ordre intellectuel, entre l'institutrice et l'enfant ; ce n'est certainement pas l'enseignement qui est ici la cause directe de résultats constatés. « Ce sont les objets du matériel, qui sont moyens de réaction et excitent des réactions psychiques particulières qu'on peut synthétiser comme un réveil, une organisation intérieure de la personnalité. » (1)

Une fois l'atmosphère créée, déclare Mme Montessori dans son premier livre, « on doit laisser l'enfant libre. La liberté de l'enfant n'est restreinte que par les intérêts collectifs ou les conventions sociales, par ce qu'on pourrait appeler la « bonne tenue », élément qui caractérise les enfants « bien élevés » et dont les manières et les actes sont l'expression. Nous devons défendre tout ce qui est désagréable, grossier et vulgaire, mais tout le reste, toute manifestation visant à un but utile, quelle qu'elle soit et sous quelle forme qu'elle puisse se manifester, doit non pas seulement être tolérée, mais encouragée par le professeur. Celui-ci doit comprendre et ressentir avant tout qu'il est observateur des activités de l'enfant. »

Voilà donc une grande différence avec l'entraînement pénible des arriérés à l'aide du matériel. Ici le matériel doit remplacer presque entièrement le professeur, les moyens de réaction pour chaque âge formant une gradation et leur présentation dans un certain ordre permettant d'obtenir les réactions les plus fécondes. En fait, il en fut tout autrement. On n'observera

(1) Voir MONTESSORI, cours d'Amsterdam.

(2) Voir MONTESSORI.

(3) Voir MONTESSORI.

(4) « Il n'est pas étonnant qu'en France et en Belgique où le travail de ses précurseurs est très connu, il y ait un sentiment critique contre la méthode Montessori », écrit le Dr SIMON l'ancien collaborateur de BINET. (Bull. de la Soc. pour l'étude psychologique de l'enfant, mai 1913). « Mme MONTESSORI semble ignorer tous les efforts faits avant elle et se donne par suite l'illusion de découvrir péniblement des choses déjà découvertes. »

(1) Selfopvoeding, p. 79.

guère d'intérêt spontané et général pour le matériel ; la plupart des enfants n'y jetaient qu'un coup d'œil rapide, et les directrices attendaient en vain l'attention profonde, les fameuses répétitions spontanées. Ainsi le désordre commença à régner dans les écoles, et l'opinion se répandit bientôt que, dans les écoles de Mme Montessori, « les enfants pouvaient faire ce qu'ils voulaient ». Des critiques s'élevèrent de tous côtés ; on discutait et argumentait surtout sur la question de la liberté et de l'ordre. On cherchait beaucoup trop peu, cependant, la cause fondamentale de ce phénomène de désordre. Quant à Mme Montessori, elle entra dans une autre voie. Jamais elle n'avait eu l'intention de laisser faire aux enfants « tout ce qu'ils voulaient » ; mais elle était convaincue qu'à un certain âge, les enfants devaient être tellement captivés par son matériel, que par cela seul on obtiendrait d'eux une activité excluant tout désordre. C'est cette foi-là qu'elle exigeait également de ses collaboratrices ; et c'est à cause de cela que la confusion se déclara, lorsque les résultats originellement décrits par Mme Montessori ne se produisirent pas. Les succès obtenus sous sa conduite personnelle et celle de quelques-unes de ses disciples étaient plutôt, pensait-on, la conséquence de leur intuition pédagogique et de leur autorité naturelle.

Mme Montessori se trouva dès lors devant l'alternative suivante : celle de maintenir les principes originels, c'est-à-dire de rechercher les lois biologiques et psychiques qui régissent le développement de l'enfant, et les moyens et les occupations capables de le captiver et d'éveiller son activité individuelle. Elle aurait été amenée alors à constater une diversité dans les talents, dans l'application, dans le goût du travail et le rythme, dans l'intérêt, les modes d'expression et le tempérament. En d'autres termes, elle aurait été placée en face de la question des types, question qu'elle ignore complètement dans sa méthode, alors qu'il lui aurait été possible dans tenir compte. La seconde voie consistait à entraîner progressivement les enfants à utiliser son matériel selon sa méthode et à obtenir ainsi certaines habitudes et une certaine dextérité. Elle choisit cette deuxième voie et s'y engagea toujours davantage. D'abord elle donna des explications détaillées sur la technique de sa méthode, lors des cours qu'elle donna à Londres et à Amsterdam avec l'aide de Signora Maccheroni.

L'exactitude dans l'emploi du matériel fut dès lors posée en principe ; c'est-à-dire qu'il ne fut plus permis d'utiliser le matériel que d'une manière strictement définie (1). Et chose remarquable, le rôle de la directrice indiqué comme passif dans ses premiers livres, se mua en « autorité chargée de guider et de porter secours » (2).

L'enfant n'est plus libre que dans les limites de la méthode et nous croyons qu'ainsi Mme Montessori retourne plutôt à la méthode de ses précurseurs, c'est-à-dire à l'entraînement systématique des facultés et des fonctions, à l'aide d'un matériel spécial et d'exercices spéciaux.

Ceux qui s'attendent à voir les enfants manifester un intérêt spontané pour le matériel seront déçus. La directrice doit veiller (à titre d'autorité chargée de guider de façon bienveillante) (3) à ce que les enfants s'en servent pour travailler et non pas pour jouer ; elle doit combattre cette dernière tendance avec méthode. En général, on obtient ainsi une classe tranquille ; la résistance des enfants diminuera et la plupart d'entre eux ne tarderont pas à se livrer à une activité auto-éducatrice par le moyen du matériel spécial. Les résultats de cette méthode varient cependant d'un enfant à l'autre. Nous ne voulons pas mésestimer ce lent entraînement à l'auto-didaxie et à l'obéissance, mais nous croyons qu'il est fâcheux d'employer à cette fin un matériel aussi restreint que celui de Mme Montessori, parce qu'il risque de favoriser la routine et l'automatisme. Le matériel et les exercices décrits dans l'article précédent sont tous très simples et il s'en trouve qui sont parfaitement adaptés à l'enseignement technique des normaux dans les écoles enfantines. Ils mettent l'enfant à même de manipuler les objets, d'exercer leur coordination musculaire, de classer et de ranger ; et ils développent chez eux la concentration. Le sentiment de « pouvoir faire une chose tout

(1) W. STERN : *« Psychologie der frühen Kindheit »* (Leipzig, Quelle u. Meyer) : « Der Fundamentalsatz, dass gerade das kleine Kind aus allem alles machen kann, wird misachtet ».

(2) Cours d'Amsterdam.

(3) Cours d'Amsterdam.

seul » donne au jeune enfant de la joie et de l'assurance, et développe la personnalité entière. L'opinion de Binet que ces simples exercices conviennent à cet âge pour « apprendre à l'enfant à apprendre » nous paraît juste. Cependant, ne pourrait-on pas obtenir un aussi bon résultat chez les enfants normaux par des occupations plus naturelles que ces exercices plus ou moins artificiels ? D'autre part, ces exercices ne peuvent-ils pas, précisément par leur simplicité, servir de moyens de transition pour conduire à des activités plus compliquées ? Ce sont des questions auxquelles nous ne saurions répondre dans les limites de cet article (1).

A l'éducation et à l'enseignement, il faudra toujours joindre le dressage. Le problème est de savoir quand et comment l'appliquer. Les jugements sur cette question varient généralement selon la conception qu'on se fait de la vie (2) et selon ce qu'on exige de connaissances et d'adresse chez l'enfant, mais, dans ce domaine anssi, il faudra tenir compte bien davantage du degré de développement de chaque enfant. Puisque Mme Montessori parle constamment de la spontanéité et de l'observation, il est d'autant plus étonnant qu'elle veuille limiter au contraire les expressions vraiment spontanées. Le jeu, l'expérimentation ludique (3), l'attitude intelligente en présence de situations nouvelles (4), la faculté plastique et créatrice, l'imagination créatrice, tout cela Mme Montessori l'estime de moindre valeur, le combat ou le canalise dans la voie de sa méthode. Toutes ces facultés importantes doivent aussi avoir la possibilité de se développer, mais l'éducateur devra toujours se borner à observer, à surveiller, à procurer à l'enfant des occasions d'agir et à le guider. Ici nous nous trouvons dans le domaine des aptitudes particulières, des manifestations individuelles du cœur et de l'intelligence, des dons du talent et du génie. Quand on étudie, par exemple, les œuvres de l'âme et de l'art (1) et les nombreuses découvertes (2) grandes et petites; on trouve que celles-ci reposent sur des facultés (3) qu'on ne pourra jamais acquérir par un entraînement spécialisé et un matériel spécial. Nous retrouvons les éléments de ces qualités spéciales chez les enfants à des degrés divers et sous des formes différentes, qu'on néglige beaucoup trop dans les anciennes écoles.

Mme Montessori, s'appuyant sur ses précurseurs, a donné une forte impulsion à un mouvement important. En Hollande surtout, elle a exercé une influence déterminante sur la réforme des écoles enfantines. Cependant il est nécessaire et possible, dans les écoles nouvelles, de mettre en valeur les facultés créatrices des enfants. La science pédologique et le grand mouvement international pour l'éducation nouvelle demandent une étude et la connaissance toujours plus approfondie des lois qui régissent le développement de l'âme humaine.

C. PHILIPPI VAN REESEMA.

Scheveningen. Hollande.

(traduit du hollandais (4))

(1) W. STERN : « *Psychologie der frühen Kindheit* ; (Leipzig, Quelle u. Meyer) p. 78 (3e édition) : « Die hier zu Grunde liegende Psychologie ist also reine Elementenpsychologie, die da glaubt, dass unsere Wahrnehmung aus summierten Empfindungselementen bestehe », etc. — J. DREWER : « *An Introduction to th-Psychology of Education* » ; John DEWEY : « *Schools of to morrow* » p. 140 (Dutton & Comp., New-York) » W. H. KILPATRICK : « *Montessori examined* », p. 41 (London W. C., Constable & Comp.) ; John DEWEY : « *School and Society* », p. 41 (Chicago, Illinois, The University of Chicago Press); Dr Ed. CLAPARÈDE : « *Psychologie de l'enfant* ». Préface de la VIIIe édition (Genève, Kundig, 1916) : « Quant aux imbéciles, le Docteur DECROLY travaille de plus en plus dans le sens des occupations naturelles. »

(2) Remarquable à cet égard est le dernier livre de Mme MONTESSORI » : *I bambini viventi nella chiesa* » (Naples, 1922) et la critique du Prof. H. OORT dans « de Protestant », 30 avril 1924.

(3) Voir Karl GROOS : « *Die Spiele der Menschen* », Iéna, et « *Der Lebenswert des Spiels* » (Vortrag, Iéna, 1910).

(4) Voir W. KOEHLER : « *Intelligenzprüfungen an Anthropoïden* », (Abh. der Berliner Akad, d. Wiss., 1917); K. BUEHLER : « *Die geistige Entwicklung des Kindes* » (Iéna, Gustav Fischer); K. KOFFKA « *Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung* » (A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz).

(1) Voir les nombreuses études sur les dessins d'enfants.

(2) Les petits livres du Dr K. WEULE : « *Die Anfänge der Naturbeherrschung* », e. a. (Stuttgart, 1921, Kosmos).

(3) Voir W. KOEHLER, p. 116, « *Die Intelligenzprüfungen an Anthropoïden* » (Springer, Berlin) : « Leider hat die Psychologie bisher noch nicht begonnen diese Art von Physik des naïven Menschen zu untersuchen, die rein biologisch eine grössere Bedeutung hat als die Wissenschaft gleichen Namens. »

(4) L'article original a paru dans « Paedagogische Studieën », juin, juillet et août 1924 (Groningen, Wolters).

L'École Active

dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique

Avant la réforme du ministre Gentile, il ne manquait pas, en Italie, de ces initiatives en matière de méthodes d'éducation de l'enfance que la littérature pédagogique contemporaine appelle « Ecoles nouvelles ». Quelques-unes de ces initiatives étaient même devenues classiques et avaient admirablement rempli le rôle de « précéder les écoles d'Etat, et de préparer le terrain en prouvant l'efficacité des méthodes nouvelles ». Il suffit de rappeler les principales. Les navires-écoles de Lévi-Morenos, véritables écoles élémentaires pour les enfants du peuple choisis parmi les plus misérables, et dont l'ambiance était la vie marine et la méthode l'expérience individuelle. L'expérience Mompiano où (de nombreuses années avant Mme Montessori) les sœurs Agazzi créèrent une méthode d'éducation de l'enfance absolument originale qui répondait à toutes les exigences signalées ensuite par Mme Montessori, mais qui n'avait pas l'étroitesse et le mécanisme de la « Méthode », tournant autour d'un pivot fixe et rigide, superstitieusement considéré comme... thaumaturgique. Les Maisons des Enfants de Mme Montessori où, malgré les erreurs de la méthode, on respectait l'autoformation et l'autocorrection des enfants, essayant de ne pas supprimer leur spontanéité. Les écoles rurales de La Montesca et de Rovigliano, créées par Alice et Léopold Franchetti pour les fils d'agriculteurs, qui furent une réalisation parfaite de la *Natur Study* (ou *regional survey*) des Anglais, enrichie d'une éducation artistique et économique active. L'école de la Ghisolfa, dite sussi Rinnovata (rénovée) fondée par Joséphine Pizzigoni, école municipale populeuse, dans laquelle les enfants étaient orientés vers la recherche personnelle dans tous les exercice. L'école de l'*Unione femmile cateneoe* (Union des femmes de Catane), où l'expérience des fillettes était avivée par la belle responsabilité qui leur incombait de vaquer aux soins des enfants de l'asile comme autant de petites mères. Les expériences de Gazzada, dues à Maurilio Salvoni, etc.

La réforme Gentile, préparée par une quinzaine d'années d'études pédagogiques, inspirée de l'œuvre philosophique novatrice de Benedetto Croce et de Giovanni Gentile lui-même, commencée par une série de discussions passionnées auxquels participaient les meilleurs maîtres d'Italie ne pouvait faire autrement qu'utiliser les expériences didactiques des écoles nouvelles et adopter leurs principes directeurs qui étaient déjà mis au clair et systématisés dans des livres répandus parmi les maîtres italiens et propagés dans des revues d'avant-garde : *Nuovi Doveri* (Nouveaux devoirs) *La nostra scuola* (Notre école), *Educazione nazionale* (L'éducation nationale) et dans une riche collection d'opuscules : *Scuola e Vita* (L'école et la vie).

La réforme Gentile de 1923 renverse littéralement la tradition didactique, transportant le centre de l'intérêt du maître à l'élève, convertissant la didactique d'un « art d'enseigner » en un « art d'observer l'enfant et d'encourager ses manifestations spontanées et son activité créatrice ». Elle a répandu un peu dans toutes les écoles l'esprit des « écoles nouvelles ». Et en voici une preuve : de 1923 à 1926, un grand nombre d'expositions de travaux d'enfants se sont succédés en Italie, de telle sorte que chaque grand centre et presque tous les petits centres ont eu leur « exposition didactique ». En 1925, a eu lieu à Florence la première grande exposition didactique nationale ; la même année, à Sienne, il y eut une exposition de dessins d'enfants qui fut une belle révélation du pouvoir créateur des enfants ; maintenant s'ouvre à Boulogne une exposition nationale du langage graphique des enfants. Je ne cite que les manifestations les plus appréciables au point de vue scientifique.

Avant 1923, — à quelques rares exceptions près, — les expositions didactiques ne concernaient pas l'œuvre de l'enfant, mais l'œuvre des maîtres et des administrateurs de l'école.

Si les « écoles nouvelles », comme dit M. Ferrière, sont des laboratoires de pédagogie pratique », on peut dire que toutes les écoles italiennes sont devenues en quelque sorte des laboratoires, et qu'elles fournissent aux savants un matériel de premier ordre pour l'étude de l'enfant. Il faut aussi signaler que les études de pédagogie qui, jusqu'à la réforme Gentile, avaient pour principal caractère la recherche philosophi-

que, même austèrement spéculative dans les livres de Gentile, sont aussi orientées vers la critique didactique, c'est-à-dire vers l'examen de la réalité effective *des* écoles (et non *de* l'école) et *des* enfants (et non plus *de* l'enfant). Moi-même, quoique ayant toujours conservé le contact entre la recherche spéculative et l'expérience didactique, je n'ai pu étudier la vie intime des communautés d'enfants, qu'après la réforme — dans mes livres *Athena fanciulla* (Athéné enfant), *La buona messe* (La bonne moisson), *I piccoli « Fabre »* (Les petits Fabre) — parce que dès lors un matériel digne d'étude m'a été offert de toutes parts et qu'il se trouvait d'une variété et d'une richesse qu'il aurait été impossible d'espérer en 1922.

Et, si l'un des caractères des écoles nouvelles est de réveiller, dans les *familles*, l'intérêt et l'esprit critique relatifs aux problèmes de l'éducation, en les faisant collaborer à la réforme didactique, on peut affirmer qu'aujourd'hui, en Italie, la curiosité du public et la participation des parents à l'œuvre réformatrice se sont considérablement accrues.

La renaissance de l'éducation dans les grands centres urbains est particulièrement remarquable. Depuis plusieurs années, ils se trouvaient déjà dans les conditions avantageuses d'une autonomie scolaire relative et expérimentaient déjà des méthodes nouvelles pour leur propre compte. Les villes comme Turin, Milan, Florence, Bologne, Rome possédaient déjà un grand nombre de maîtres se consacrant à l'instruction que je voudrais appeler exploratrice, par le moyen d'écoles en plein air, de colonies scolaires, de tourisme scolaire, de camps de vacances, etc. Dans les écoles de Turin, depuis des années déjà, par le mérite du regretté Antonio Ambrosini, qui était directeur général de l'instruction municipale, on cultivait des plantes, on tenait des viviers (aquariums, terrariums), on faisait du jardinage. A Milan, qui a toujours été un centre éducatif de valeur européenne, le travail manuel était depuis longtemps tenu en grand honneur dans les écoles, et il y avait, au Trotter, la plus grandiose organisation de classes en plein air qu'on pût imaginer. A Florence, l'éducation artistique et spécialement le *« bel cantare »* avaient atteint leur développement maximum. A Bologne, par les mérites du Sénateur Dallolio, on possédait les organisations de colonies champêtres les plus intelligentes, qui avaient un caractère non seulement d'assistance sanitaire, mais aussi de réforme éducative. A Rome, on avait pu réaliser les premières applications de la méthode Montessori et les Communautés de travail, œuvres de Lévi-Morenos, fleurissaient au Janicule. Combien d'autres expériences ne pourrais-je pas citer encore !

La réforme fortifia cet esprit de liberté dans les grandes villes et les fit devenir de vrais centres de développement éducatif. L'école de la Ghisolfa, à Milan, fut particulièrement encouragée et fut considérée par les éducateurs comme un modèle complet et parfait d' « école rénovée ». La réforme n'agit pas moins dans beaucoup de centres ruraux même très petits. Elle donna une très grande importance aux initiatives d'éducation nouvelle dans les campagnes les plus désolées et les plus délaissées par le passé. Elle conféra l'autorité aux *Scuole per i contadini dell'Agro Romano* (Ecoles pour les agriculteurs de la campagne romaine) en étendant leur expérience à la plus grande partie des régions rurales de l'Italie centrale, et à l'*Associazione per il Mezzogiorno* (Association pour le Midi), créée, elle aussi, par Léopold Franchetti, à laquelle furent confiées un grand nombre d'écoles en Basilicate, en Calabre, en Sicile, en Sardaigne. A l'exemple de ces organisations, la réforme fit surgir d'autres associations auxquelles on confia l'Education dans les campagnes comme l'*Ente di cultura nazionale* (Association de culture nationale) fondée par Codignola, ou bien elle élargit le champ d'action d'associations déjà existantes et qui avaient des tâches importantes relativement à la formation des maîtres comme *Il gruppo d'azione per le scuole del popolo* (Le groupe d'action pour les écoles du peuple) dont le siège est à Milan.

Un des caractères essentiels des « écoles nouvelles » se trouve dans la valeur accordée à la *campagne* ; on la considère comme « le milieu naturel de l'enfant » ; elle possède au plus haut degré la vertu de régénérer l'organisme et d'offrir la possibilité de se livrer non seulement aux activités et aux travaux des primitifs (dont l'âme enfantine se sent si proche et qui a pour effet d'exciter ses facultés d'invention), mais aussi à des études qui donnent le goût des observations et des découvertes personnelles.

La réforme Gentile ne cesse d'avoir ces exigences présentes à l'esprit. Elle réserve, dans le « cadre de l'emploi du temps », une bonne place au jardinage et aux activités manuelles, encourage les travaux de la culture par les soins de l'école. Elle fait de la vie de la nature le centre

suprême de l'intérêt. Elle va jusqu'à instituer dans chaque classe une exposition permanente de dessins d'enfants reproduisant tour à tour les feuilles, les fleurs, les fruits de la saison (Calendrier de la Montesca) ; jusqu'à faire établir par les enfants de petits traités systématiques sur des sujets intéressants (le jardin, le poulailler, la vie d'un arbre, etc.) faisant durer ces séries d'observation sur une longue période (composition mensuelle ou annuelle suivant les sujets) (1) ; jusqu'à ordonner que l'on laisse une large place aux promenades et aux excursions pour des leçons sur le terrain, en les faisant préparer par des exercices d'orientation et de documentation.

En particulier, les petits élèves qui vivent à la campagne et travaillent aux champs, c'est-à-dire les jeunes enfants des agriculteurs voient, par la nouvelle orientation de l'école, leur vie quotidienne s'enrichir en intérêt et en savoir.

Protéger et observer ce qui vit, persévérer dans les cultures et les élevages, en rechercher les raisons, étudier le mode de développement des êtres vivants dont ils ont soin, savoir utiliser les résultats de leurs efforts personnels et joyeux de cultivateurs et d'éleveurs, voilà la grande conquête des enfants italiens, dans les écoles où l'esprit du programme de 1923 a le mieux pénétré et spécialement dans les écoles rurales. Moi, qui suis en contact avec des centaines et des centaines de maîtres de toutes les parties de l'Italie, je me rends compte que l'œuvre de *libération de l'enfant*, quand elle n'est pas entravée par les extravagances bureaucratiques, est grande surtout dans les régions les plus lointaines et les plus isolées.

L' « école nouvelle » explore la contrée par des voyages et des visites de monuments, d'usines, de fabriques pendant lesquelles les élèves prennent note des choses observées. L'école nouvelle confie à l'élève des devoirs individuels d'observation du pays. Cette exigence est toujours présente dans la réforme italienne de 1923.

On substitue l'*activité personnelle* de l'élève à la leçon du maître. Dans le dessin libre, l'enfant se manifeste toujours personnellement. Cela a été un grand succès de la réforme de persuader à 100.000 maîtres italiens d'en tenir le plus grand compte comme signe de la vie intérieure et, en tout cas, de ne pas intervenir dans les productions spontanées par des corrections inopportunes. Le génie de la race italienne, si vivement visuel, coloriste et imaginatif, s'est magnifiquement affirmé dans les dessins d'enfants durant ces trois dernières années. Les enfants arrivent à illustrer des nouvelles, des poésies, des jeux, et leurs petits travaux sont d'une ingéniosité charmante qui rappelle les tableaux de nos artistes du XIIIe et du XIVe siècle.

Moi-même j'ai publié et commenté une série de dessins d'enfants, vrais chefs d'œuvre de l'esprit de la jeunesse, exécutés par les élèves des écoles de Sienne et de la campagne siennoise, qui, par leur originalité et leur sincérité, ont frappé vivement nos peintres et nos critiques d'art. Et il est extrêmement intéressant d'observer combien de journaux d'élèves ont paru, durant ce court laps de temps, sous la direction de braves maîtres, avec des pages de dessfus de leurs élèves. Le plus typique est un petit journal qui se publie dans une petite ville de Romagne, Cotignola, et intitulé en dialecte *« E val »*, c'est-à-dire le crible. Ce petit journal est répandu en plusieurs milliers d'exemplaires dans toutes les écoles de la Romagne et de l'Emilie. Beaucoup d'écoles, sans qu'il y ait eu à ce sujet aucune suggestion dans les programmes, possèdent leur petit journal manuscrit qui circule de classe en classe. C'est une ancienne tradition italienne qui renaît. Vers 1839, le marquis Ridolfi faisait rédiger un petit journal par ses petits élèves, enfants d'agriculteurs, dans l'école qu'il avait créée à Melelo près de Florence, vraie communauté de vie et de travail, premier exemple italien de l'Ecole active et qui mérite d'être célébrée comme un précédent historique fondamental. Et ce petit journal avait son émule dans un autre petit journal manuscrit que notre grand pédagogue Lambruschini faisait rédiger dans son école de S. Cerbone.

Aujourd'hui, les enfants italiens de l'école réformée illustrent leurs devoirs avec des dessins et s'aident du dessin dans toutes les branches de l'enseignement.

Egalement dans les travaux de rédaction ou de composition, l'activité des élèves est personnelle. On ne leur demande plus l'invention rhétorique, mais le journal de la vie. De sorte que le « cahier d'italien » de l'enfant est une espèce de journal personnel relatif à la vie de l'école, aux études, aux visites faites, aux choses vues, aux occupations préférées.

(1) M. FERRIÈRE place entre 10 et 12 ans l'âge des intérêts spécialisés concrets ou âge des monographies.

J'ai pu découvrir de délicieux cahiers d'enfants du peuple qui racontaient avec une candeur parfaite jusqu'à leur vie de la rue (1).

L'enseignement de l'hygiène compte parmi ceux où se manifeste l'acrivité personnelle ; observation de soi-même et de son milieu, accompagnée d'exercices de propreté exécutés à l'école sous les yeux des camarades et du maître.

Enfin, selon les meilleures tendances de la didactique moderne, la réforme Gentile fait la plus grande place possible à l'éducation artistique, place telle que certains l'ont considérée comme excessive, savoir :

1) à la musique collective, réveillant l'intérêt des maîtres pour le folklore musical italien, et aux auditions musicales comme moyen d'éducation ;

2) à la récitation et à l'interprétation de petites pièces théâtrales ;

3) à la littérature expressive et à l'art de raconter.

*
* *

A tout cela il faut ajouter que la réforme italienne se rapproche toujours de l'enfant, parce qu'elle tient compte de sa vie réelle, c'est-à-dire des limitations de son expression puérile et des conditions du milieu dans lequel il vit. Pour cela, elle conserve courageusement sa valeur au dialecte, s'en servent comme un moyen d'étude de la langue littéraire. Elle fait lire et étudier des poésies et d'autres compositions d'art populaire, et substitue à l'étude abstraite de la grammaire l'étude concrète de la comparaison de la langue avec le dialecte. Elle coordonne des notions de toutes sortes dans l'études de la vie locale et régionale.

La réforme a aussi créé un livre de lecture très original : l'Almanach régional. Ce n'est encore là que l'utilisation d'une tradition populaire et l'élévation à la dignité d'instrument éducatif de l'almanach traditionnel en usage dans les campagnes et que l'on trouve dans la maison de tous les agriculteurs qui se respectent. De cette façon, les lectures et les variétés scientifiques et historiques ne détachent pas l'enfant de l'observation de son propre milieu et de ses conditions de vie, mais l'aident à leur donner leur valeur.

(1) Voir mon étude *« Scugnizzeria pugliese »*, publiée dans la Revue *Educazione nazionale*, décembre 1925 et janvier 1926.

Enfin, quelques heures par semaine sont consacrées dans les écoles aux jeux de l'intelligence (« Occupations de récréation intellectuelle ») qui comprennent les recherches de mots, les devinettes et mille jeux populaires de conversation, aussi bien que les jeux d'arithmétique, les curiosités scientifiques, la fabrication de petits instruments pour des expériences scientifiques, etc.

Tout considéré, les programmes de 1923 ont recueilli, soit dans les détails d'exécution, soit dans la ligne et l'esprit général, tout ce qu'ils pouvaient dans les précédents fournis par les Ecoles active .

Et, non seulement ils suggèrent des voies nouvelles, mais ils autorisent expressément les maîtres à faire leurs propres expériences, en suivant les mêmes directives, dans les classes dites de « différenciation didactique ».

Aussi, la route reste ouverte aux éducateurs les plus capables et les plus actifs.

La plus belles de ces expériences — celle de Mme Virginia Povegliano-Lorenzetto, morte prématurément à 36 ans cet été — a été étudiée directement à Rome par M. Ad. Ferrière.

*
* *

Je fais suivre ces notes brèves d'une liste des instituts d'éducation ou des classes qui se prévalent de l'autorisation de suivre librement le programme officiel en cherchant leur voie propre.

I. PREMIÈRE ENFANCE.

1. Jardins selon la méthode Agazzi.

Hors d'Italie, lorsque l'on parle des méthodes d'éducation pour la première enfance, on pense tout de suite à Mme Montessori et à ses Maisons des Enfants. En réalité, on ne connaît pas les précédents de la méthode Montessori ; par exemple on ne sait rien de la méthode Agazzi (des sœurs Agazzi et plus particulièrement de Mlle Rosa Agazzi) qui fut instaurée à Brescia en 1894 et encouragée, depuis 1903, par le Professeur Pietro Pasquali qui contribua à son perfectionnement.

Ses caractères ? Une très grande variété et originalité d'exercices de vie pratique ; une série ingénieuse de moyens pour éduquer la discrimination sensorielle, à la portée de tous et sans... instruments brévetés ; un soin particulier donné au chant enfantin qui, dans le genre, atteint la perfection classique ; un apprentissage

de la langue basé sur l'activité de chacun des enfants ; la réduction de la leçon à de très brèves indications, d'une durée de quelques instants ; surtout l'attention donnée à la vie morale (responsabilité) par le moyen toujours efficace de la tutelle d'un petit (de 3 à 4 ans), confiée à un plus grand (de 6 ans). En somme, tous les éléments vitaux de ce qui fut ensuite appelé méthode Montessori, exception faite de la rigidité et de la monotonie du matériel, de l'isolement de l'enfant pendant les exercices, de l'éducation sensorielle abstraite qui sépare en mécanismes didactiques les parties insécables de l'unité psychique de l'enfant.

La méthode Agazzi, qui a pris le nom de méthode de Mompiano (d'après la localité de l'asile modèle, près de Brescia), fut à l'honneur, à Turin, au Congrès pédagogique de 1898, (auquel assistait Mme Montessori) et ceci grâce à M. Gerolamo Nisio, alors directeur général au Ministère de l'Instruction publique. En 1910, elle fut adoptée par la ville de Trieste pour ses écoles enfantines. A Mompiano, M. Pasquali ouvrit une école normale pour former des éducateurs selon le système Agazzi. Mais, après quelques années, on dut la fermer par suite de discussions locales. Après la guerre, la méthode Agazzi, qui avait si bien réussi sur les terres italiennes sujettes de l'Autriche, reprit vigueur quand celles-ci furent libérées. Et aujourd'hui, elle est particulièrement répandue dans le Trentin par les bons soins de l'*Opera nazionale di assistenza per l'Italia redenta* (Œuvre nationale d'assistance de l'Italie libérée) présidée par S. A. R. la duchesse d'Aoste. Dans le Trentin, Mlle Agazzi a donné plusieurs cours pour former les maîtresses « d'asiles » ou écoles enfantines.

Celui qui voudrait visiter les asiles employant la méthode Agazzi devra s'adresser à l'inspecteur Comm. Molina à Trente.

Les asiles Agazzi sont destinés à un grand avenir en Italie et au dehors, car il sont le développement le plus complet du principe frœbelien de l'activité ; ils écartent les étroitesses de la méthode Montessori et s'affirment particulièrement utiles aux enfants les plus pauvres. J'espère que quelqu'éducateur étranger voudra bien se mettre en rapport avec Mlle Agazzi et avec les instituts inspirés par son esprit. Ils constituent une des œuvres éducatives les plus vraiment italiennes. Le Ministère de l'Instruction publique a donné une sorte de considération à la méthode Agazzi en l'indiquant récemment comme élément d'étude dans les écoles normales pour l'éducation maternelle (1).

La méthode Agazzi pénètre aussi dans les premières classes élémentaires.

2. Maisons des Enfants dirigées par Mlle Santoliquido à Rome.

La réforme Gentile, en instituant des asiles ou écoles enfantines publiques annexées aux Ecoles normales officielles, a adopté la formule « Jardins d'Enfants ou Maisons des Petits ». Elle autorise aussi explicitement la substitution, à la méthode frœbelienne, de la méthode Montessori. Il ne me semble pas que les Ecoles normales se soient prévalu de cette faculté pour créer des Maisons des Enfants. Je sais qu'à Bari on a essayé de le faire, mais je n'ai pu en suivre l'expérience. Dans les Jardins d'enfants officiels la méthode frœbelienne domine, avec des adaptations libres, où les directrices se servent d'éléments de la méthode Agazzi et de quelques expédients Montessori.

Les très beaux asiles d'enfants de l'Institut des maisons populaires à Rome, dirigés par une personnalité très capable : Mlle Santoliquido, sont d'origine montessorienne avec des développements personnels et diverses adjonctions et modifications.

Ils sont une dizaine. Quelques-uns ont été visités par M. Ferrière, et je puis ainsi m'éviter d'en parler dans la revue qu'il dirige, lui laissant l'agréable devoir de le faire.

Je signale seulement un détail pour montrer qu'elles sont restées fidèles à l'origine de la méthode Montessori : elles maintiennent encore

(1) Sur le système éducatif de Mompiano (Méthode Agazzi) on peut consulter : Pietro PASQUALI : *Il nuovo asilo* (le nouvel asile), guide pour les maîtres et les mères pour l'éducation de la première enfance d'après les plans de l'asile de Mompiano, Brescia, Angelo Canossi et Co, 1903 (on voudra bien noter la date) — Rosa AGAZZI *Lingua parlata* (La langue parlée), Brescia, Tipografia editrice Queriniana, 1910 — P. PASQUALI : *Il nuovo spirito dell'Asilo* (Le nouvel esprit de l'asile), Milan, paru dans *la Voce delle maestre d'asile* (La voix des maîtresses d'asile) (1910) — Rosa AGAZZI, *L'abbicci del canto educativo* (L'A. B. C. du chant éducatif), à l'usage des jardins d'écoles élémentaires, Milan, paru dans la *Voce delle maestre di asilo*, 1909 — Rosa AGAZZI, *Bimbi cantate* (Chansons d'enfants), 2e édition, Imprimerie Geroldi, Brescia, 1921 — Rosa AGAZZI : *Come intendo il museo didattico*. (Comment j'entends le musée didactique), Brescia, Tipografia Queriniana, 1923.

Sur la méthode Agazzi, je publierai bientôt un essai intitulé « Agazzi et Montessori » dans la revue : « Pour l'Ere Nouvelle » de M. FERRIÈRE.

en bonne place le dessin libre, quoique Mme Montessori l'ait abandonné (sans raison évidente) dans la dernière édition de son livre.

L'Institut des maisons populaires est le continuateur direct de la grande œuvre de relèvement populaire commencée par l'ingénieur Talamo dans les quartiers populaires de Rome. Il s'agit bien des mêmes « *Case dell'Infanzia* » (Maisons de l'enfance) dont il est parlé dans la première édition de la Méthode de Mme Montessori (1).

3. Maisons des enfants dirigées par Mlle Fancello à Naples.

Elles ont été des institutions municipales jusqu'en 1925. Pour des raisons financières, elles ont cessé d'être des institutions publiques et dépendent désormais d'associations privées. Montessorisme orthodoxe.

4. Asiles d'enfance de l' « Associazione per il Mezzogiorno » (Association pour le Midi) en Calabre, Sicile, Basilicate et Sardaigne.

Ceux qui veulent visiter les plus intéressants de ces asiles ruraux doivent s'adresser à l'Association, via Monte Giordano, 36, Rome (12).

L'origine de beaucoup d'entre eux est montessorienne (en fait, ils furent fondés par Léopold Franchetti qui fut aussi le premier Mécène de Mme Montessori), mais ils ne sont pas d'un montessorisme orthodoxe.

5. Jardin d'enfant de Portomaggiore (Ferrare).

C'est une des institutions préscolaires d'Italie les plus sympathiques. Vie au grand air. Soins donnés par les élèves aux cultures et aux élevages, étude de la nature faite avec amour. C'est là le Jardin des « *Piccoli Fabre* » (Petits Fabre) où l'on observe les insectes du parc. Le ton spirituel qui y règne est celui des poésies de Giovanni Pascoli. De 1919 à 1925 a eu lieu dans ce Jardin une expérience de différenciation didactique de la 1re à la 5e classe élémentaires, en communion de vie et de travail avec les plus petits, d'âge préscolaire, expérience conçue et dirigée par Mlle Rina Nigrisoli.

6. Asiles ruraux modèles de l'Association « Le Scuole dell' Agro romano » (Les écoles de la campagne romaine) Rome, Via Torino 163. Directeur Professeur Alexandre Marcucci.

Ce sont d'excellents types de maisons d'enfants ruraux. Orientation montessorienne.

II. Première préparation a l'école élémentaire

Les programmes de 1923 conseillent de retarder pour une période initiale d'au moins un mois les études de la 1re élémentaire. Ce conseil a conduit à des expériences remarquables dans quelques écoles qui divisent maintenant la première classe en deux périodes distinctes, la première d'entre elles prenant le nom de « période préparatoire ».

Il s'agit d'une organisation intermédiaire entre le Jardin d'enfants et l'école ; A. Marcucci, qui en a pris l'initiative dans ses écoles de la campagne romaine, la définit comme suit : « On s'y occupe surtout de l'éducation des sens, du développement de la mémoire, de l'observation, de la discrimination, de l'attention et de l'imagination, de la connaissance et de la pratique de la morale et de la religion, de l'acquisition d'habitudes d'hygiène et de propreté, de la souplesse et de l'habileté dans les mouvements, de l'usage courant de la langue, de la possession de soi et de l'adresse matérielle (délimitation des signes fondamentaux pour la préparation à l'écriture) et de la connaissance intuitive des nombres. »

La période préparatoire, dans les écoles inspirées par Marcucci (il y en a une centaine), dure le tiers de l'année scolaire.

Pour se rendre compte du travail qui s'y fait, il faut lire l'œuvre de Marcucci : *Norme e istruzioni agli insegnanti per il « Periodo preparatorio »* (Normes et instructions aux maîtres pour la période préparatoire), édité par *Le scuole per i contadini dell' Agro Romano* (Les écoles pour les agriculteurs de la campagne romaine), Via Torino 163, Rome.

Le professeur Dal Piaz, inspecteur des écoles à Trente, s'est aussi occupé avec beaucoup de soin de la période préparatoire dans *Tecnica scolastica* (1925).

III. Ecoles en plein air.

1. — La plus importante et l'une des plus anciennes est celle du Trotter à Milan qui dispose d'un grand espace, de locaux et d'un matériel didactique complets. La « différenciation didactique » y est en corrélation avec la vie en plein air qui transforme les leçons scolaires en expériences directes et personnelles de l'élève.

(1) Les maisons des Enfants du Quartier Triomphal, Via A. Doria 79, à Rome, sont parmi les plus intéressantes à visiter.

Les exercices d'éclaireurs *(boy scouts)* y ont la première place. Je ne parlerai pas davantage de cette magnifique école car M. Ad. Ferrière, qui l'a étudiée de près, pourra le faire.

2. — Ecole en plein air près du Colisée à Rome.

C'est un cours complet avec une vingtaine de classes.

La « différenciation » y consiste en culture et élevage, vie en commun toute la journée, octroi de responsabilités, développement du dessin décoratif pour l'embellissement des salles, travaux de plastique (Art de la poterie).

N. B. Beaucoup d'autres écoles en plein air existent dans diverses villes d'Italie ; celles de Turin sont spécialement remarquables.

IV. ECOLES RURALES DIFFÉRENCIÉES.

Elles sont plus de mille et sont organisées par différents groupements : *Associazione Nazionale per il Mezzogiorno* (Association nationale pour le Midi), Via Monte Giordano 36, Roma 12 ; *Le scuole per i contadini dell'Agro Romano* (Les écoles pour les agriculteurs de la campagne romaine), Via Torino 163, Rome ; la *Società Umanitaria* (Société humanitaire), Milan, 8 Via S. Barnaba ; l'*Associazione di assistenza per l'Italia redenta* (l'Association d'assistance pour l'Italie libérée), dont l'inspectorat est à Trente et le comité d'action à Milan ; l'*Ente nazionale di cultura* (Société nationale de culture) à Florence, Prof. Codignola, Via del Farione, Institut royal supérieur des écoles normales ; le *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* (groupe d'action pour les écoles du peuple), Corso Roma 108, Milan, etc...

La différenciation des écoles municipales varie d'un lieu à l'autre et dépend des critères de direction des différentes associations. Il s'agit d'écoles des plus modestes, mais aussi d'une grande valeur par l'idéal auquel elles visent et par l'œuvre qu'elles accomplissent dans les régions les plus isolées et oubliées. Souvent la différenciation porte simplement sur l'emploi du temps, qui s'adapte aux circonstances locales ; souvent cependant, c'est une différenciation plus profonde qui s'inspire des diverses conditions de vie. Les associations rédigent elles-mêmes leurs livres de textes et donnent une bonne place à la culture régionale.

M. Ad. Ferrière a étudié directement quelques-unes de ces écoles dans la campagne romaine.

Pour les écoles rurales de l'Association pour le Midi, on peut consulter le livre : *Le nostre scuole* (Nos écoles), édité par elle, Rome 1926 (1).

V. COMMUNAUTÉS D'ÉTUDES ET DE TRAVAIL

1. — Les « navires-écoles » qui existent à Venise, Gênes, Cagliari, Naples.

Le plus important est le navire Caracciolo dans le port de Naples, dirigé remarquablement par Madame Civita-Franceschi, et dont l'initiateur fut, il y a quelques années, le professeur Levi-Morenos à Venise.

Le navire Caracciolo de Naples a été étudié et imité par des éducateurs japonais. La vie du bord, avec ses propres et véritables tâches marines, forme le centre d'études de l'enfant, le fondement de son éducation. Il ne s'agit pas, comme on pourrait le croire, d'écoles professionnelles, mais d'écoles élémentaires dans un milieu marin. C'est un exemple d'école en plein air qui sait tirer profit d'un milieu particulier de vie.

2. — Colonies de jeunes travailleurs, à Rome (Janicule), à Collestrada (Ombrie) et en d'autres lieux.

Ce sont des communautés de vie et de travail parmi les plus heureuses. Elles sont composées d'orphelins de guerre, fils d'agriculteurs, selon les idées de M. Levi-Morenos. Ce ne sont pas des classes à proprement parler, mais des groupements d'enfants en vue de travaux spéciaux suivant l'âge et les aptitudes. Tout y est créé pour les enfants : les constructions rurales en bois, les cultures et les autres tâches didactiques. Invention de jeux, assistance réciproque, missions de confiance, direction de différentes affaires, tout cela est la matière vive qui se prête à l'étude et d'où l'on tire les exercices d'écriture, de lecture, de calcul, etc...

VI. ECOLES « NOUVELLES » PRÉEXISTANT A LA RÉFORME ET FORTIFIÉES PAR ELLE

1. — La Montesca et *Rovigliano* (Citta di Castello, Ombrie. Directrice Marie Marchetti).

Ce sont les deux écoles, chacune de six classes, fondées par Alice Franchetti et Léopold Franchetti en 1901 pour les enfants des agriculteurs.

Elles continuent à jouir de la liberté qu'elles avaient difficilement conquise avant la Réforme.

(1) Voir plus loin à la rubrique : « Notices bibliographiques ».

Différenciation : place prédominante aux études scientifiques, spécialement à celle des plantes, suivant les directives données sur place personnellement par la regrettée éducatrice anglaise Lucie Latter (Etude individuelle des plantes, « d'une graine à l'autre ») ; étude de la météorologie agricole, (les enfants tiennent une vraie station météorologique accréditée auprès de l'Office central météorologique auquel ils expédient les relevés quotidiens de leurs observations et qui possède tous les instruments nécessaires) ; journal de la vie de la campagne ; occupations de la vie pratique (arithmétique appliquée à la comptabilité agricole réelle des entreprises des parents des élèves) ; géographie régionale (le centre d'intérêt sert de but à un voyage que l'école accomplit chaque année et qui dure plusieurs jours), etc.

J'ai étudié La Montesca dans un volume : *Athena fanciulla* (Athéné enfant), (Editeur Bemporad à Florence). « L'œuvre pie de la Reine Marguerite » qui l'administre a publié une 2e édition du *Catalogo ragionato degli oggotti esposti alla esposizione di Bruxelles* (Catalogue rationnel des objets exposés à l'exposition de Bruxelles), Città di Castello, 1925 ; on peut le demander à Mme Maria Marchetti, Citta di Castello ; et un volume de *Programmi particolareggiati* (Programme détaillés). (1925).

La Montesca est visitée continuellement par les maîtres ; en 1924, elle reçut un véritable pélerinage. Mme Montessori doit beaucoup de ses inspirations à cette école et à sa fondatrice Alice Franchetti à qui elle dédia son livre sur la méthode (1).

2. — « *La Rinnova* » (L'école rénovée), Quartier de la Ghisolfa, Milan.

Depuis la réforme, elle continue son œuvre avec de grands développements. C'est sans aucun doute une école pleine de vie : la plus belle école d'Italie. Elle a été créée par Mme Joséphine Pizzigoni, qui y a dépensé vingt années d'une merveilleuse énergie.

M. Adolphe Ferrière, qui l'a soigneusement visitée et étudiée, en parle dans cette revue.

En 1926, la méthode Pizzigoni a été l'objet d'un cours pédagogique pour les maîtres envoyés à Milan par les principales municipalités d'Italie.

(1) Pourtant, avec peu de respect pour l'histoire et peu d'égards pour la grande disparue, la dernière édition de 1926 ne contient pas la dédicace affectueuse des première et seconde éditions.

Il y a maintenant sur la « Rinnovata » une riche littérature qui mérite une étude spéciale. Les savants étrangers devraient chercher à la connaître. Elle ressemble, par plus d'un côté, aux meilleures écoles progressives américaines modernes.

La méthode Pizzigoni vaut autant dans le champ des expériences pédagogiques de l'école élémentaire que la méthode Agazzi pour l'âge pré-scolaire.

VII. CLASSES DE DIFFÉRENCIATION DIDACTIQUE.

Classes de Virginia Povegliano-Lorenzetto à l'Ecole « Regina Elena », via Puglie 4, Rome.

Le 23 Août 1926, cette éducatrice mourait à 36 ans. Son expérience de différenciation didactique reste comme un levain dans les écoles de Rome. Elle avait autour d'elle un groupe de collègues dévouées, aux plus jeunes desquelles elle faisait une série de leçons pour les guider dans l'étude de l'enfant.

Elle mettait les différentes matières de l'enseignement au service de thèmes simples, qu'elle traitait et faisait travailler à propos de sujets fondamentaux constituant des centres d'intérêt : l'école, la maison et la famille, le temps, l'enfant, l'alimentation, le vêtement, la météorologie, le jardin zoologique, les plantes de la Villa Borghèse, etc...

Munie de quelques indications, chaque élève travaillait pour soi, le travail par groupe n'était pas rare, mais très rares et seulement sur demande les leçons collectives. Chaque sujet était épuisé après quelques semaines de travail. Elle suscitait l'intérêt le plus varié : littéraire, scientifique, religieux. Elle déterminait les exercices les plus variés d'observation, de lecture, de collection, de vie pratique. Elle faisait faire des visites continuelles, des promenades, des enquêtes sur place, des recherches de livres. Elle encourageait les manifestations artistiques personnelles.

Les mérites de l'expérience Povegliano-Lorenzetto seront amplement célébrés par ceux qui ont pu en suivre les phases.

Mme D'Ormea, une éducatrice d'une vraie noblesse d'âme, directrice de l'école de la Via Puglie, qui encourageait cet essai, se propose de le faire continuer par la Signora Di Vito qui, dans le même institut, avait déjà commencé une classe de différenciation suivant les directives de la regrettée Mme Povegliano.

2. — Classes-jardins de Trapani.

Commencées par les soins du Professeur Michel Crimi dans le jardin public de Trapani où il est inspecteur scolaire. Le Professeur Crimi est un défenseur de vieille date et convaincu de l'Ecole active.

3. — Ecole de S. Vito Lo Capo (Monte S. Giuliano dans la province de Trapani). Due, elle aussi, à l'initiative du Professeur Crimi.

Ces deux écoles de différenciation sont inspirées par la Méthode Decroly, le Plan Dalton et quelques-uns de mes écrits didactiques.

Les essais ne datent que d'un an, mais promettent beaucoup.

4. — Ecole rurale de S. Mango sul Calore, district de Popano (Campanie).

L'initiative en appartient au maître Adolphe Maffei qui s'inspire de la « Rinnovata » de Milan.

5. — Classe V (1926) du maître Duilio Bazzanti à Montecarchi (Florence). Grand développement donné aux travaux de modelage en rapport avec des enseignements variés.

Illustration, par le moyen de travaux de plastique, des exercices de rédaction. En 1926, la classe a illustré le devoir annuel, qui avait pour sujet le blé, par une série intéressante de travaux en argile.

Les enfants arrivent à produire des modelages géographiques, anatomiques, botaniques de grande perfection étant donné leur âge. De plus, le maître a créé un véritable laboratoire de matériel didactique en argile, travaillant lui-même avec ses meilleurs élèves.

6. — Classe I de garçons de la maîtresse M. Antonia Mola ; classe III mixte de la maîtresse Anita Ortensia à Côme.

Application partielle de la méthode Montessori. Je n'ai pas de détails.

7. — Cinq classes I à Gorizia : maîtresses Mercede Briganti, école de garçons de la via Leopardi ; Clelia Migliardi, école de la via Codelli ; Maria Prinsig, école de la via Mameli ; Carmen Rubbia, école de la via Bertolini, Pia Valentinuzzi, école de la via Cappella.

La différenciation didactique y vise à atteindre rapidement à une grande facilité d'expression écrite chez les enfants de la première classe, en adoptant les caractères typographiques majuscules durant une grande partie de l'année scolaire.

L'essai a aussi été tenté à Vienne, à Berlin et à Hambourg (Bären Fibel, Editeur S. Westermann, Berlin, 1922). A Gorizia, on ne fait pas usage de l'abécédaire, les enfants — et c'est un de leurs grands bonheurs — lisent « comme les grands » les enseignes des négociants et n'importe quelle écriture majuscule ; ils se fabriquent les lettres d'imprimerie et composent avec elles ce qu'ils veulent.

Je connais l'expérience de Mme Migliardi par les documents qu'elle m'a envoyés. Elle affronte, à mesure qu'elles se présentent, les difficultés variées qu'on a l'habitude de graduer dans les écoles municipales. Ses élèves écrivent jour après jour leur livre, ils correspondent par lettre avec les élèves de Bergame. En mai, ils ont lu Pinocchio.

L'initiateur de cette expérience à Gorizia est le directeur didactique Cav. G. Menon.

*
* *

Directement et personnellement je ne connais pas d'autres essais de différenciation didactique, mais je sais que dans de nombreuses villes on travaille, dans différents sens, à développer d'une manière nouvelle divers points de la réforme.

Aussitôt que je pourrai réunir de nouveaux éléments, je me ferai un devoir de les communiquer à la revue « Pour l'Ère Nouvelle ». Il m'est particulièrement cher de remercier, sur ses propres pages, M. Ferrière de l'intérêt affectueux qu'il porte aux choses éducatives italiennes et des idées élevées qui parviennent à nos éducateurs par son noble apostolat en faveur de l'Ecole active.

Roma. R° Istituto Superiore di Magistero Septembre 1926.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE.
Via Ruffini 2, Rome (49)

PRIME A NOS LECTEURS

Dans quinze jours paraîtra à Genève, aux Editions Forum, un nouvel ouvrage de M. Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie, directeur-adjoint du Bureau International d'Education

L'EDUCATION CONSTRUCTIVE — Tome I — LE PROGRÈS SPIRITUEL

Causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres

Un fort volume de 355 pages. Prix de souscription jusqu'au 15 décembre, seulement pour les demandes adressées directement aux Editions Forum, 1, rue des Chaudronniers, Genève :

pour la France : 30 frs français ; — pour la Suisse et les autres pays : 6,50 frs suisses, *payables en souscrivant.*

Dès la parution, le prix sera majoré pour la mise du volume en librairie. Les Editions Forum

Les Classes Expérimentales dans la Loi Scolaire

du 1er Octobre 1923

et le Décret du 4 Février 1926

I

Règlement instituant les classes expérimentales en Italie.

On lit dans la loi Gentile, sous le titre de « Règles pour discipliner les exercices de différenciation didactique » les lignes suivantes :

Tout en donnant, avec les présents programmes, des prescriptions à toutes les écoles d'Italie, à l'effet d'obtenir l'uniformité de direction nécessaire pour constituer une tradition didactique nationale, le Ministère cependant n'exclut pas, au contraire il désire que l'on tente partout où il est possible, des essais de réforme. Ces essais sont expressément autorisés dans les écoles des grandes communes antonomes. Cependant, pour éviter tout abus, les autorités scolaires ne les permettront que dans un petit nombre d'écoles, trois cours primaires tout au plus, dans chaque ville; elles n'accorderont de nouvelles autorisations qu'après une constatation exacte des résultats obtenus. Les écoles où, par suite d'une initiative locale, se fait une réforme des programmes, pourront être visitées par toute autorité scolaire qui y a intérêt, indépendamment de celles dont elles relèvent. Elles tiendront à leur disposition un registre réservé aux remarques des visiteurs. Ces visites cependant n'auront aucune valeur juridique. Seule aura mission de juger des résultats une *Commission de visite*, nommée par le recteur d'académie et composée d'un inspecteur scolaire, d'un professeur de pédagogie de la région et d'une personne compétente, suivant la direction spéciale de l'essai pédagogique que l'on doit examiner.

En outre, dans chaque circonscription scolaire régie par un inspecteur, on permet l'introduction d'essais de réforme pendant les années 1923-1924 et 25-26, mais limités à deux communes. Le programme des exercices sera autorisé par le recteur d'académie, sur l'avis du conseil scolaire et sur rapport de l'inspecteur royal.

La réforme peut se rapporter à tout le programme didactique ou être limitée à une ou à plusieurs branches.

Si cette épreuve requiert des moyens didactiques spéciaux qui exigent quelques dépenses, le recteur d'académie a la faculté de prescrire une contribution à tous les patronages scolaires de la circonscription, dans la limite du 5 pour cent, au maximum, de leurs disponibilités; cette contribution sera inscrite dans le bilan du patronage scolaire sous le titre : « *Essais didactiques dans la circonscription scolaire* ».

A la fin de chaque année le recteur d'académie fera un rapport spécial sur tous les essais en voie d'exécution, de la région; et il y joindra toutes les relations particulières de celui qui les dirige ou qui les surveille.

II

DÉCRET-LOI ROYAL

du 4 février 1926, n° 206.

Institution de cours spéciaux pour expérimenter les différenciations didactiques dans les cours élémentaire et préparatoire.

Publié dans la *Gazetta Ufficiale* (Gazette officielle) du 15 février 1926, n° 37.

ART. 1

Le Ministère de l'Instruction publique pourra autoriser les associations qu'il jugera compétentes à donner des cours bisanuels et annuels, d'une durée de six mois au moins, afin d'expérimenter les différenciations didactiques dans le cours préparatoire et dans le cours élémentaire.

Le Ministère se réserve la faculté de participer au développement de ces cours par des contributions appropriées sur la demande motivée des associations intéressées et dans la limite des fonds inscrits au budget.

ART. 2

Pour l'admission aux cours ci-dessus, il est exigé le diplôme officiel de capacité à l'enseignement élémentaire et, limitativement, pour l'admission à ceux du degré préparatoire, une pratique suffisante, cinq ans au moins, de l'enseignement dans des écoles maternelles, quelle que soit leur dénomination et leur programme, même si les aspirants sont dépourvus du titre prescrit pour l'admission aux cours de vacances et aux écoles normales royales.

ART. 3

Les cours sont annoncés par le Ministère à l'aide d'ordonnances appropriées qui en établissent les horaires, les programmes, la surveillance et les examens finaux pour l'obtention du diplôme.

ART. 4

Pendant une durée de 5 ans à partir du 1er février 1926, pourront aussi être admis aux examens finaux pour l'obtention du diplôme, ceux qui satisfont aux conditions

énoncées à l'art. 2, même s'ils ne sont pas inscrits aux cours et s'ils ne les ont pas fréquentés.

ART. 5

Le diplôme qui sera délivré à la suite des examens donnera le droit d'enseigner dans les institutions préscolaires et dans les écoles élémentaires où l'on expérimente un programme didactique différencié.

Le présent décret entrera en vigueur le jour de sa publication dans la *Gazette officielle* du Royaume ; il sera présenté au Parlement pour être converti en loi, et la présentation du projet de loi y relatif est autorisée.

Nous ordonnons que le présent décret, muni du sceau de l'Etat, soit inséré dans le recueil officiel des lois et des oécrets du Royaume d'Italie, prescrivant à tous ceux qu'il cdncerne de l'observer et de le faire observer.

⁂

N. B. — *Le décret a déjà été appliqué en 1926 : une année de cours* MONTESSORI *officiel à Milan que 100 maîtres de toutes les parties de l'Italie ont fréquenté aux frais de l'Etat. Ces maîtres expérimenteront la méthode Montessori dans leurs écoles (presque toutes rurales).*

En automne, un cours sur la méthode PIZZIGONI *de la* Scuola Rinnovata *a eu lieu également à Milan.*

On prépare, paraît-il, un cours sur la méthode AGAZZI *pour 1927.*

G. L.-R.

L'École rénovée à Milan

Mme Joséphine Pizzigoni a appelé son école « *Scuole Rinnovata secundo il metodo sperimentale* » et on a cru généralement qu'elle voulait y mettre à l'épreuve différentes méthodes. Elle voulait au contraire démontrer que l'expérience et le travail pouvaient seuls donner à l'éducation et à l'instruction un fondement solide, un caractère moderne et pratique.

L'enfant doit être élevé dans un milieu sain et calme ; il doit acquérir des habiletés pratiques ; de là découleront tout naturellement l'éducation esthétique et l'éducation morale. Voici quelques-uns des principes de cette école nouvelle :

I. « *La Rinnovata* » est une école publique, gratuite pour les deux sexes. Chaque classe a trente écoliers, garçons et fillettes. Les enfants doivent être normaux ; un médecin scolaire s'assure de leur santé avant leur inscription à l'école.

II. L'école a huit classes : cinq élémentaires et trois professionnelles. Garçons et fillettes sont élevés ensemble, mais l'enseignement n'est pas toujours commun. Durant les trois premières années, l'instruction proprement dite est la même pour les deux sexes : plus tard, elle est quelque peu différente.

III. L'école est gratuite, mais les enfants des familles aisées doivent payer leur nourriture et les frais des promenades, des voyages, des leçons de natations, des livres, etc.

IV. Les bâtiments scolaires ont un seul étage ; ils sont construits sur un terrain découvert. L'édifice contribue à l'éducation esthétique par son architecture et son ornementation ; il est pourvu d'un jardin qui est cultivé par les élèves eux-mêmes et qui sert de champ d'expériences.

V. Le mobilier scolaire, les tableaux qui ornent l'école ont été choisis de manière à pouvoir être utilisés pour le développement du programme d'étude.

VI. Outre la lecture, l'écriture et l'arithmétique, le programme comprend le jardinage, les travaux manuels, la musique, la gymnastique suédoise, puis des promenades une fois par semaine et des excursions ou de petits voyages une fois par année ; enfin des leçons de natation et du sport. Les écoliers des classes supérieures et professionnelles visitent des usines, des musées, des galeries de tableaux, des stations hydroélectriques, etc.

VII. La méthode dont on se sert à la *Rinnovata* a pour but le développement de l'enfant.

VIII. L'année scolaire a une durée de 10 mois, avec 10 jours de vacances à Noël et à Pâques. Les grandes vacances vont du 15 juillet au 15 septembre ; mais une centaine d'écoliers les passent à l'école où ils peuvent fortifier leur santé par la cure d'air et de soleil. Les frais de cette colonie sont répartis par moitié entre les familles des élèves qui en jouissent et le Comité de Patronage scolaire.

IX. L'horaire de l'école s'étend de 9 h. du matin à 5 h. du soir en hiver, de 8 h. et demie du matin à 5 h. du soir en été, avec une inter-

ruption de deux heures à midi, et une autre d'une demi-heure à 4 h. de l'après-midi. De courts repos sont accordés aux élèves entre les leçons. Les enfants doivent rester à l'école aussi pendant le repos de midi ; ils y mangent et y jouent sous la surveillance d'un personnel spécial.

X. Les exercices physiques visent à mettre la vie scolaire et l'instruction en rapport intime avec la nature et avec les besoins de la jeunesse. Dans cette école il y a place pour la gymnastique, les jeux, la natation et l'exercice physique en général. Les enfants ne sont en classe que s'il fait mauvais temps ou si les occupations scolaires l'exigent absolument.

XI. Les études sont organisées de manière à éviter le surmenage intellectuel. Grâce à la vie en plein air, la lutte contre la tuberculose commence ici par la protection des enfants sains,

XII. Un médecin scolaire et une assistante surveillent l'état physique des enfants qui, le cas échéant, sont l'objet de soins spéciaux, soit en hiver, soit, comme on l'a dit plus haut, en été. Pendant l'année scolaire le médecin visite l'école deux fois par semaine.

XIII. Le programme d'étude contient toutes les matières du programme officiel, mais distribuées d'une manière particulière. Ainsi dans la première classe, on ne donne pas une grande importance à la lecture et à l'écriture, mais plutôt à l'étude de la nature et aux travaux manuels. Plus tard, dans la deuxième et dans la troisième année, lorsque l'élève a acquis des notions nouvelles en étudiant la nature et les manifestations de la vie, on l'incite à exprimer ses observations personnelles, et il apprend ainsi à manier sa langue maternelle.

L'histoire, la géographie l'arithmétique sont enseignées pratiquement, c'est-à-dire à l'aide des documents, des voyages, et des comptes-rendus de la vie scolaire.

XIV. Dans les classes supérieures, les écoliers acquièrent de véritables connaissances professionnelles, soit en visitant les usines, soit à l'école même, où les travaux manuels sont spécialisés sous forme d'apprentissage de la typographie, de l'électrotechnique, de l'ébénisterie pour les garçons ; travaux de ménage, raccommodage, cuisine, broderie, couture pour les fillettes, de telle façon que tous peuvent être convenablement préparés à leurs devoirs futurs.

XV. Enfin on tâche de donner l'idée la plus pure et la plus élevée du sentiment religieux, soit comme moyen d'élévation morale, soit comme étude du phénomène religieux, qui se reproduit dans l'histoire de tous les peuples, en connexion étroite avec le développement de l'esprit humain.

La Bible et l'Evangile sont étudiés aussi au moyen des œuvres d'art, et, de la sorte, l'art devient un auxiliaire de la religion, de la culture de l'esprit et de l'histoire.

M. LEVI.

Une Visite à l'École rénovée

A l'article qui précède, nous ne pouvons mieux faire qu'ajouter cet extrait d'une lettre que nous a adressée un de nos amis. Les deux visites que nous avons faites en avril et en octobre 1926 à la Scuola Rinnovata *n'ont fait que confirmer les informations et impressions de notre correspondant sur cette école riche de vie, d'animation et de travail intelligent.*

A Milan, dans un quartier ouvrier — la Ghirolfa, — se trouve une école publique appelée la « Scuola Rinnovata ». Elle est établie, pour quelque temps encore, dans de simples baraques en bois, entourées d'une cour. Mais déjà les nouveaux bâtiments, tout voisins, sont presque achevés et les ateliers sont, depuis peu, installés dans leurs nouveaux locaux.

J'ai commencé par demander à la directrice, Mme Giuseppina Pizzigoni, en quoi son école se distinguait des autres, et voici ce qu'elle m'a expliqué. Elle applique les nouveaux plans d'études, inaugurés par la réforme Gentile ; mais, en somme, la réforme n'a guère modifié son propre système, car elle avait déjà mis en pratique, d'elle-même, tous ces principes qu'on a imposés, depuis, à l'ensemble des écoles italiennes. M. Lombardo-Radice a parlé avec enthousiasme de la « Rinnovata », et il s'en est inspiré dans son plan de réforme. L'école est maintenant très

appréciée, comme en témoigne un article du *Prevelditore*, journal pédagogique de la Lombardie. Elle reçoit de l'Etat la même subvention que les autres écoles ; on y a organisé des cours normaux pour jeunes instituteurs, et on la transférera bientôt dans un nouveau bâtiment construit exprès pour elle.

J'ai visité toute l'école, sous la direction d'une maîtresse. Les pièces sont joliment décorées. Les enfants font beaucoup de travaux manuels : cartonnage, modelage, menuiserie, etc. Les fillettent tricotent et cousent ; elles confectionnent et raccomodent elles-mêmes leurs robes. Ce qui m'a frappé, c'est que les élèves jouissent d'une liberté presque complète. Ils sont gais et pourtant tranquille. Tandis que je parlais à la maîtresse, ils continuaient à travailler, ou venaient me montrer ce qu'ils avaient fait. Un petit me fit admirer un morceau de pain qu'il avait fait lui-même. Et il m'a expliqué comment on fait le pain. Dehors, on préparait le dîner. Dans chaque classe, il y a deux enfants qui aident à la grande cuisine. En outre, il y a une petite cuisine où les fillettes travaillent deux fois par semaine. Les enfants portent des sandales ; les souliers et les bas restent à la porte de la classe,

On enseigne aussi la théorie de la musique d'après une méthode tout à fait nouvelle, dont le fondateur, M. Perlesca, donne également des cours pour les maîtres. Un médecin inspecte les élèves deux fois par semaine, et un dentiste une fois. Une maîtresse assiste le médecin, note la taille et le poids des enfants, examine leur vue, etc.

L'école a un musée, une salle de gymnastique, un terrain de jeu, où l'on fait souvent la classe, lorsque le temps le permet. Chaque enfant a en propre une parcelle de jardin. Les plus petits l'entretiennent avec l'aide de la maîtresse ; les plus grands y plantent ce qu'ils veulent. Puis ils vendent le produit de leur récolte à la maîtresse qui en tient compte dans un livre spécial. Au fond du jardin, se trouve un grand bassin où les enfants peuvent se baigner et apprendre à nager. Pendant les grandes vacances, une centaine d'enfants viennent ici pour s'y reposer. Donc, même en été, l'école est utile.

Dans quelques semaines, les enfants célébreront la fête du travail. Ils vendront leurs produits, exécuteront des chœurs et des danses populaires en costume du pays. L'école est admirablement organisée. Tout est prévu : jardinage, observations de la nature, travaux manuels, cuisine, inspection médicale, gymnastique suédoise. Dans deux classes, on a même introduit à titre d'essai l'eurythmie de Steinerr Beaucoup de ces choses n'existent pas, même dans les pays où le niveau moyen de l'éducation est plus élevé qu'ici.

Avant mon départ, les enfants chantèrent ; et comme le maître était malade, ils chantèrent sans lui, à deux voix, Néanmoins, ils s'en tirèrent fort bien, et je remarquai que même un changement de rytme ne les gênait pas. L'école comprend 400 enfants, et 14 maîtres. sans compter le maître de chant, le maître de dessin, le jardinier, le menuisier et le cordonnier. C'est une école populaire, qui reçoit les enfants des milieux les plus pauvres. Et on ne peut que se féliciter de voir que des écoles comme celle-ci sont subventionnées, qu'on les regarde comme des modèles, et qu'on s'en sert pour former les jeunes instituteurs. Par là, elles exercent une excellente influence sur l'éducation du pays tout entier.

PETER ENGEL.

L'Association pour les Intérêts du Midi

et l'esprit dans lequel elle travaille

L'esprit d'initiative, condition du progrès didactique (voulu par le législateur comme la meilleure garantie de l'Œuvre en faveur des illettrés *(Opera contro l'analfabetismo)*, a été sans aucun doute le secret du succès de nos écoles.

Souplesse des rouages des nouvelles institutions, multiplicité des dispositions pour adapter l'enseignement aux agriculteurs et aux ouvriers de vastes régions ; règlements simples et pratiques continuellement mis à jour et modifiés dans leurs détails selon l'expérience acquise ; création, — mais non en série, — d'écoles de types spéciaux pour en expérimenter la valeur ; abandon et remplacement rapides des moyens techniques qui se sont révélés impropres aux conditions locales ; correction des défauts du corps enseignant, non par des dispositions égales pour tous, mais par des observations individuelles et l'œuvre personnelle de persuasion des inspecteurs des écoles :

voilà les principaux caractères de nos écoles, selon la volonté expresse du législateur qui ne visait pas à l'uniformité, mais à la « différenciation » didactique.

Durant un court laps de temps (1), nous avons pu créer une variété remarquable d'écoles ayant chacune leur individualité propre.

L'école du jour a été différenciée suivant les milieux, et selon un calendrier scolaire variant d'un endroit à l'autre, allant, dans certaines régions, jusqu'à concentrer l'enseignement sur les mois les plus favorables qui sont ceux où, d'ordinaire, les autres écoles sont fermées. Dans quelques régions, l'école municipale du jour s'est transformée en école de travail. On a créé l'école du soir féminine et, dans de nombreux endroits, elle est devenue l'école-atelier. Dans divers lieux, notre petite école est aussi devenue un dispensaire contre la malaria, un centre de propagande pour l'hygiène et d'assistance médicale.

Il est réconfortant de voir réunis les six rapports de nos cercles régionaux, car même dans les plus petits détails, ils attestent l'individualité du travail des divers bureaux. Dans tous les grands organismes, on peut dire que, connaissant une des parties, on connaît les autres ; chez nous, c'est le contraire qui est vrai.

Celui qui a lu le rapport sur la Basilicate et qui lit ensuite celui sur la Calabre, par exemple, a conscience de pénétrer dans un terrain de travail également intéressant, mais très différent ; et si, du rapport sur la Calabre, il passe à ceux sur la Sardaigne et la Sicile, il se rend compte qu'il a encore à apprendre beaucoup de choses pour connaître la vie de nos écoles. Les régions sont diverses ; par suite, les obstacles à vaincre ne sont pas les mêmes partout, pas plus que le tempérament et les procédés des hommes qui sont à la tête de nos services scolaires.

Pourquoi réduire tout le monde à un type bureaucratique d'enseignement ? Que chacun fasse de son mieux, car chacun possède une âme ; que chacun travaille selon les ressources les plus précieuses de sa spontanéité ; que chacun sente qu'il se doit à soi-même son propre travail.

Tel a été le critère fondamental qu'a suivi l'Association, sans oublier, toutefois, qu'il est nécessaire que l'effort personnel de chacun reste rigoureusement encadré dans les limites sévères du mandat éducatif et social qui nous a été confié par l'Etat dans les écoles. Car notre but est d'aider et de stimuler les efforts, dans le domaine scolaire comme dans toutes les initiatives diverses qui constituent la tradition de notre Association. Celle-ci travaille dans le Midi depuis 1910, c'est-à-dire bien avant d'avoir reçu la mission de s'occuper des écoles rurales provisoires.

C'était la seule manière d'éviter le très grave danger de la mécanisation et de la bureaucratisation pour ceux qui ont la charge d'administrer des milliers d'institutions scolaires.

Nos circulaires ont été rares. En revanche, notre secrétaire a fait de nombreuses visites personnelles des bureaux et des écoles ; et les Directeurs régionaux ont toujours maintenu le contact avec les maîtres.

Le système des abonnements de chemin de fer et l'usage des moyens de locomotion rapides a diminué la dépense des services d'inspection et multiplié l'efficacité des visites. Un petit nombre de techniciens collaborant avec les directeurs ont été suffisants pour les aider et leur rendre possible une sorte d'omniprésence qui tenait utilement en haleine les subordonnés les plus éloignés. Les relations épistolaires pour expliquer, discuter, persuader, réconforter ont été très fréquentes.

« Aller en personne, plutôt qu'écrire » — « Porter le matériel didactique et en expliquer personnellement l'usage, plutôt que de l'envoyer accompagné de circulaires » — « Ecrire des lettres personnelles en tenant compte de la situation et de la mentalité spéciale, plutôt que de donner des ordres généraux pour tous » — « Réunir les collaborateurs d'une zone et donner à la réunion un caractère de conversation amicale » — « Demander des rapports *concrets* en posant des questions précises » — « Rassembler les documents de la vie scolaire, même les plus modestes, comme les devoirs et les dessins des élèves, afin d'inspecter *à distance*, quand il n'est pas possible de se rendre sur les lieux » — « Rapprocher les maîtres les uns des autres et favoriser les visites d'école à école »

---

(1) L'opera contro l'analfabetismo in Calabria, in Sardegna, nella Sicilia Orientale-Centrale-Occidentale.

(L'œuvre en faveur des illettrés en Calabre, en Sardaigne, en Sicile Orientale, Centrale et Occidentale.)

Rapport des directeurs régionaux pour l'année scolaire 1921-22.

L'Opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia.

(L'Œuvre en faveur des illettrés en Basilicate, Calabre, Sardaigne, Sicile).

Statistiques et bilans, Année scolaire 1922-23.

— » Concevoir la recherche didactique comme une étude de l'individualité didactique des diverses écoles ». Telles ont été, avec d'autres du même genre, nos règles d'administration des écoles.

Nous *pouvions* le faire parce que la loi nous y autorisait expressément ; nous *devions* le faire parce que le mandat nous avait été donné, non de maintenir des écoles dans des milieux où l'instruction avait déjà une tradition, mais de faire la guerre à l'ignorance des illettrés, là où il n'y avait aucune tradition scolaire. Et une telle guerre ne peut être qu'une guérilla et ne peut être gagnée qu'avec des patrouilles alertes.

Les « grandes unités » scolaires sont celles des inspecteurs de l'Etat. Autre problème, autre méthode. L'Etat conduit sa lutte pour l'école avec ses grandes unités administratives où l'ordre est rigide et où une méthode uniforme, sans étouffer pourtant l'esprit d'initiative du maître dans sa classe, trouve sa justification.

Mais l'Etat lui-même sent qu'il est bon que son travail soit complété par des associations culturelles dont le travail est varié, riche, enthousiaste et souple.

Nous *pouvions* et nous *devions* le faire. Sans cette promptitude et cette liberté notre œuvre se serait réduite à celle d'un bureau exécutif quelconque, et aurait perdu toute sa signification et toute sa valeur. La transformation éventuelle de la législation sur l'Œuvre en faveur des illettrés, — maintenue jusqu'à présent sur la base de l'initiative, — dans le sens d'une centralisation rigide, enlèverait toute utilité à notre Association. Elle abandonnerait alors ce champ d'activité pour commencer une nouvelle lutte en faveur des écoles subventionnées (très rares encore, surtout dans le Midi) et pour développer les autres branches de son ancienne activité, qu'elle n'a d'ailleurs jamais délaissées : asiles pour les enfants, bibliothèques populaires, œuvres pour le développement intellectuel des maîtres, propagande et assistance sanitaires, aide aux petites industries d'art populaire, mise en valeur de l'agriculture méridionale, aide aux savants du Midi, publications historiques, géographiques, économiques, pédagogiques dans l'intérêt de la culture méridionale, etc...

Un jour, peut-être, l'Etat pourra modifier les réglements actuels de l'Œuvre en faveur des illettrés, lorsqu'il estimera que nous avons mené à chef notre grande tâche. Ce jour là, — puisse le Midi, un jour, n'avoir vraiment plus besoin d'œuvres scolaires hors de l'Etat ! — nous aurons la satisfaction de lui remettre des milliers d'écoles bien organisées. Nous intensifierons alors notre ancienne activité avec une expérience plus riche, en remerciant l'Etat de nous avoir offert le moyen de connaître de plus près certains aspects de la misère sociale dont souffrent les régions les plus belles de l'Italie. Alors l'Etat ne manquera pas de reconnaître, de son côté, qu'il a certaines obligations envers nous.

Que cette affirmation ne paraisse pas orgueilleuse. Car chacun sait que la liberté d'initiative qui nous a été accordée nous a permis de faire des expériences pédagogiques reconnues utiles même pour les écoles communales. Notre Association — comme d'autres — a devancé les programmes Gentile sur plus d'un point.

C'est nous qui avons organisé l'enseignement récréatif du jeudi, que l'on peut regarder comme le premier pas vers cette partie du programme Gentile qui concerne les occupations récréatives. Nous avons donné une place importante à l'enseignement *pratique* de l'hygiène. Nous avons fourni les premiers livres pour l'utilisation didactique du dialecte. Nous avons pris l'initiative d'associer à l'école des organes qui lui étaient étrangers (Offices sanitaires, Directeurs de cours d'agriculture, etc.). Nous avons résolu enfin de faire une place convenable à l'instruction religieuse à l'école populaire.

Les petites écoles de l'Association ont donc servi de terrain d'expériences, plusieurs années déjà avant la réforme.

Nous avons aussi porté notre attention sur d'autres aspects de la culture populaire que nous n'avions pas encore pris en considération. Par exemple, l'Association a publié, pour les écoles du soir de la Sicile occidentale, un manuel à l'usage des émigrants en Tunisie; et, pour les régions maritimes en général, un petit manuel sur la pêche, etc.

Nous avons aussi fait de sérieux efforts pour décorer les salles scolaires, soit en les restaurant, soit en les meublant avec une sobre élégance, soit en les fournissant du matériel didactique utile; et nous avons doté les élèves de beaux livres de prix.

Pour ses propres écoles, comme pour les autres, l'Association a exercé une œuvre complexe de patronage, dans les limites de son budget et *indépendamment* des subventions de l'Etat pour l'administration des écoles : elle a

— » Concevoir la recherche didactique comme une étude de l'individualité didactique des diverses écoles ». Telles ont été, avec d'autres du même genre, nos règles d'administration des écoles.

Nous *pouvions* le faire parce que la loi nous y autorisait expressément ; nous *devions* le faire parce que le mandat nous avait été donné, non de maintenir des écoles dans des milieux où l'instruction avait déjà une tradition, mais de faire la guerre à l'ignorance des illettrés, là où il n'y avait aucune tradition scolaire. Et une telle guerre ne peut être qu'une guérilla et ne peut être gagnée qu'avec des patrouilles alertes.

Les « grandes unités » scolaires sont celles des inspecteurs de l'Etat. Autre problème, autre méthode. L'Etat conduit sa lutte pour l'école avec ses grandes unités administratives où l'ordre est rigide et où une méthode uniforme, sans étouffer pourtant l'esprit d'initiative du maître dans sa classe, trouve sa justification.

Mais l'Etat lui-même sent qu'il est bon que son travail soit complété par des associations culturelles dont le travail est varié, riche, enthousiaste et souple.

Nous *pouvions* et nous *devions* le faire. Sans cette promptitude et cette liberté notre œuvre se serait réduite à celle d'un bureau exécutif quelconque, et aurait perdu toute sa signification et toute sa valeur. La transformation éventuelle de la législation sur l'Œuvre en faveur des illettrés, — maintenue jusqu'à présent sur la base de l'initiative, — dans le sens d'une centralisation rigide, enlèverait toute utilité à notre Association. Elle abandonnerait alors ce champ d'activité pour commencer une nouvelle lutte en faveur des écoles subventionnées (très rares encore, surtout dans le Midi) et pour développer les autres branches de son ancienne activité, qu'elle n'a d'ailleurs jamais délaissées : asiles pour les enfants, bibliothèques populaires, œuvres pour le développement intellectuel des maîtres, propagande et assistance sanitaires, aide aux petites industries d'art populaire, mise en valeur de l'agriculture méridionale, aide aux savants du Midi, publications historiques, géographiques, économiques, pédagogiques dans l'intérêt de la culture méridionale, etc...

Un jour, peut-être, l'Etat pourra modifier les réglements actuels de l'Œuvre en faveur des illettrés, lorsqu'il estimera que nous avons mené à chef notre grande tâche. Ce jour là, — puisse le Midi, un jour, n'avoir vraiment plus besoin d'œuvres scolaires hors de l'Etat ! — nous aurons la satisfaction de lui remettre des milliers d'écoles bien organisées. Nous intensifierons alors notre ancienne activité avec une expérience plus riche, en remerciant l'Etat de nous avoir offert le moyen de connaître de plus près certains aspects de la misère sociale dont souffrent les régions les plus belles de l'Italie. Alors l'Etat ne manquera pas de reconnaître, de son côté, qu'il a certaines obligations envers nous.

Que cette affirmation ne paraisse pas orgueilleuse. Car chacun sait que la liberté d'initiative qui nous a été accordée nous a permis de faire des expériences pédagogiques reconnues utiles même pour les écoles communales. Notre Association — comme d'autres — a devancé les programmes Gentile sur plus d'un point.

C'est nous qui avons organisé l'enseignement récréatif du jeudi, que l'on peut regarder comme le premier pas vers cette partie du programme Gentile qui concerne les occupations récréatives. Nous avons donné une place importante à l'enseignement *pratique* de l'hygiène. Nous avons fourni les premiers livres pour l'utilisation didactique du dialecte. Nous avons pris l'initiative d'associer à l'école des organes qui lui étaient étrangers (Offices sanitaires, Directeurs de cours d'agriculture, etc.). Nous avons résolu enfin de faire une place convenable à l'instruction religieuse à l'école populaire.

Les petites écoles de l'Association ont donc servi de terrain d'expériences, plusieurs années déjà avant la réforme.

Nous avons aussi porté notre attention sur d'autres aspects de la culture populaire que nous n'avions pas encore pris en considération. Par exemple, l'Association a publié, pour les écoles du soir de la Sicile occidentale, un manuel à l'usage des émigrants en Tunisie; et, pour les régions maritimes en général, un petit manuel sur la pêche, etc.

Nous avons aussi fait de sérieux efforts pour décorer les salles scolaires, soit en les restaurant, soit en les meublant avec une sobre élégance, soit en les fournissant du matériel didactique utile; et nous avons doté les élèves de beaux livres de prix.

Pour ses propres écoles, comme pour les autres, l'Association a exercé une œuvre complexe de patronage, dans les limites de son budget et *indépendamment* des subventions de l'Etat pour l'administration des écoles : elle a

créé et subventionné de nombreuses *œuvres complémentaires* pour les maîtres et pour les élèves (grandes bibliothèques pour les maîtres, salles de lecture, cours pour les maîtres, bibliothèques populaires, colonies permanentes, colonies estivales à la montagne et à la mer, etc., et œuvres préscolaires : 36 asiles fondés, et 271 asiles d'enfance subventionnés).

En tout, elle a dépensé, en dehors du budget de l'Œuvre en faveur des illettrés, en 1923 : L. 1.791.550,70; en 1924 : L. 1.524.739,22.

Ces chiffres sont suffisamment éloquents pour une œuvre qui vit de subventions et de contributions recueillies par la propagande privée.

Si tout ce qui vient d'être exposé a pu être accompli, c'est parce que l'Association a toujours travaillé avec une confiance absolue, en consacrant toutes ses forces à la réalisation de son programme d'inébranlable foi italienne.

Pour le comité exécutif
de l'Association pour le Midi.
Le Président : RUSCONI.

Les Colonies des Jeunes Travailleurs

Un jeune membre de la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » nous donne ici ses impressions de voyage :

J'ai eu récemment l'occasion de visiter les écoles des « Giovani Lavoratori » : c'est le nom que l'on donne aux écoles fondées en Italie par le professeur Levi-Morenos. La fondation de Paterna Domus, à Citta di Castello (Ombrie), ainsi que celle de « Ospedalone di San Francesco », à Collestrada (Pérouse), date de 1918. En 1920, s'ouvrit à Rome l'école « Orti di Pace ». Leur fondateur, M. Levi-Morenos, porte allégrement ses 64 ans. De tout temps, il s'est intéressé aux œuvres sociales. En 1904 déjà, il fondait à Venise une école destinée aux orphelins des marins et des pêcheurs. On lui doit de nombreuses publications : ouvrages de zoologie et de botanique, livres sur l'agriculture, la pêche, et plus particulièrement sur l'éducation professionnelle des pêcheurs. Il faut mentionner aussi ses écrits d'ordre moral et social, notamment sur l'alcoolisme.

Sa première école fut fondée pour secourir les enfants des régions occupées; elle reçut plus tard les orphelins de guerre. Le fondateur n'avait rien du maître d'école; il voulait simplement venir en aide à ce grand nombre d'enfants sans famille. « Je n'ai pas étudié, dit-il, les œuvres philosophiques et pédagogiques, mais les hommes, les animaux et les fleurs. » Ainsi, par des chemins différents, en amateur, il est arrivé aux mêmes résultats que les plus ardents pionniers de l'éducation nouvelle. « Epargnons à nos enfants le malheur de grandir dans les villes, ramenons-les à la nature, prenons soin de leur santé, de leur ambiance, et ils s'épanouiront, comme des plantes dont la lumière est la nourriture. »

CITTA DI CASTELLO

Ce sont ici les élèves les plus jeunes, 70 enfants des trois premières classes, de 6, 7 et 8 ans. Mais il y en a aussi quelques-uns de 14 ans : ce sont ceux qui ne savaient ni lire ni écrire, lorsqu'ils furent envoyés dans la colonie. Les élèves sont à peine surveillés, et pourtant ils sont disciplinés et obéissent volontiers aux ordres qu'on leur donne. J'en rencontre quelques-uns en ville, avec un char; gentiment, ils me donnent tous les renseignements que je désire. A l'école même, j'ai vu des enfants sur un mûrier, qui cherchaient des feuilles pour les vers à soie. D'autres travaillaient dans la maison, balayaient, enlevaient les ordures, nettoyaient les souliers ou faisaient la cuisine. En voilà deux occupés à pomper l'eau; d'autres labourent un champ derrière la maison, avec l'aide de deux bœufs qu'un paysan leur a prêtés; d'autres encore scient du bois.

Le directeur est un homme de 40 ans. Il y a aussi deux maîtresses qui habitent en ville. Le personnel est très restreint; mais il est difficile de recruter des gens qui soient à la hauteur de leur tâche, et qui aient conscience de sa grande importance. Le directeur obtient d'excellents résultats en laissant aux enfants une grande liberté, tout au moins apparente, car elle dissimule une discrète, mais constante surveillance.

L'enseignement religieux est donné par un prêtre qui vient tous les dimanches. J'ai pu assister à une leçon. Les enfants étaient très tranquilles, et les maîtresses me dirent que la discipline ne leur causait aucune difficulté. Elles sont heureuses d'être dans cette école; à part quelques enfants arriérés, les autres leur donnent pleine satisfaction. Les dessins et les cahiers que

l'on m'a montrés étaient semblables à ceux des autres écoles rénovées d'Italie : dessins libres et rédactions concernant les événements et les choses de la vie de tous les jours.

COLLESTRADA

L'école est admirablement située dans une contrée fertile, entre Assise et Pérouse. C'est un vieux bâtiment du temps de la Renaissance, plusieurs fois restauré, et qui, jadis, fut une maison pour les lépreux ; Saint-François y vint soigner les malades.

Maintenant la maison est pleine de garçons, jeunes et gais, qui forment la 4me et la 5me classe de l'école ; en tout 38 garçons. Deux maîtres seulement, un pour l'agriculture, et un autre pour l'école ; ce dernier est en même temps chargé de l'administration de la maison. A part ces deux maîtres, le personnel ne compte que quatre employés : un cuisinier, une gouvernante, un cordonnier et une aide. Tout le reste du travail — et il y a beaucoup à faire — est accompli par les enfants eux-mêmes. Lors de ma visite, trois revenaient de la gare, deux travaillaient chez le cordonnier, quelques-uns dans la cuisine, deux confectionnaient une porte pour la cage des lapins. Ils ont beaucoup de lapins ; mais ce que j'ai surtout admiré, c'est leur élevage de vers à soie. Dans une grande salle, où, sous la direction du maître, les vers et les cocons sont régulièrement observés, puis dans une plus petite, où chaque enfant a sa propre collection de chenilles, on peut suivre toute l'évolution des précieux insectes.

Ici aussi, les élèves jouissent d'une grande liberté ; il n'y a presque pas de surveillance. Ils ont des porcs, deux vaches, des poules, quelques ruches, et chacun d'eux possède en propre une petite parcelle de terre. J'ai longuement causé avec le directeur, un homme encore jeune, qui est pénétré des principes de Levi : liberté et responsabilité (1). Les punitions sont inutiles, ici, m'a-t-il dit. Un de mes meilleurs élèves, c'est un garçon élevé dans un milieu atroce, que la pauvreté avait poussé au vol et qui avait été placé d'abord dans une maison de correction. Tous les enfants sont des orphelins de guerre, et la plupart sont issus de familles très pauvres et ont une hérédité chargée. Le directeur connaît bien ses garçons, non seulement leur caractère, mais aussi les particularités de leur tempérament et de leur santé. On a plaisir à voir comme les enfants prospèrent ici. La loi Gentile n'a modifié en rien cette école, parce que les principes pédagogiques qu'elle a instaurés y étaient déjà mis en pratique. Une chose m'a quelque peu étonné : la dépense totale est évaluée à 5 lires par tête (1), chiffre qui paraîtra assez élevé, si l'on songe que l'école vend sa provision de vin, et que les élèves produisent eux-mêmes la plus grande partie de leur nourriture. Toutefois, il est évident que l'Etat a un grand intérêt à donner une bonne éducation aux orphelins de guerre. Je ne sais dans quelle mesure il subventionne cette œuvre ; en tout cas, elle est largement subventionnée par la charité privée, les associations de guerre, etc.

J'ai pu examiner des cahiers et une sorte de journal. Il y avait des cartes géographiques, des dictées sur l'histoire naturelle et d'autres matières. On me montra aussi des dessins pour les clichés de l'appareil à projections, qui tous avaient été faits par les enfants. Ils étaient faits, non sur verre, mais sur du papier transparent. On fit fonctionner l'appareil devant moi, et un élève expliqua les projections. C'était une anecdote de guerre des « De Amicis » en douze tableaux. Puis on fit passer sur l'écran une carte géographique et des dessins concernant la botanique. Pour finir, les enfants ont chanté ; c'était très joli. J'ai emporté la meilleure impression de cette école.

ORTI DI PACE

L'école « Orti di Pace » compte une quarantaine d'élèves. La salle d'étude est au rez-de-chaussée d'une vieille maison de ferme en pierre. Le premier et le second étage sont occupés par deux grands dortoirs, pouvant loger chacun un maître et 20 élèves. A côté des dortoirs, se trouvent des salles de bains, avec des douches et de grands lavabos. Outre le bâtiment principal, l'école comprend quatre baraquements, dont trois servent de dortoirs, le quatrième contenant une salle d'étude et les logements du directeur et des deux aides féminines de la colonie. Mais ce que l'on a surtout plaisir à voir, ce sont les enfants eux-mêmes, si gais et si vivants. Un des élèves revenait du marché avec une voiture ; d'autres sulfataient le raisin. Plus près de la villa, le jardinier était aidé par les élèves eux-mêmes ; l'un de ceux-ci pelait des pomme de terre. Dès que les plus jeunes sortaient de leur salle d'étude, ils se joignaient aux grands dans le jardin. Coopération générale,

(1) Voir « Pour l'Ere nouvelle », n° 19, mars 1926, p. 29.

(1) En 1924.

contrôle dans le travail, c'est là l'esprit de l'école.

Une partie du jardin est morcelée, et chaque enfant en reçoit une parcelle, à condition qu'il cultive son lot, en initiant deux de ses plus jeunes camarades à l'agriculture. Les parcelles sont de 240 mètres carrés. Le jardin et le poulailler ont rapporté, en 1922, 8.473 lires. Une partie de cette somme, soit 1.271 lires, fut partagée entre les membres de la communauté. Le reste permit d'accueillir un camarade, un « fils adoptif » de la colonie. Ce n'est pas l'autonomie des écoliers qui constitue le fait nouveau, mais bien la préoccupation d'orientation professionnelle. En plus de l'instruction proprement dite, sur la base du programme de l'enseignement primaire, l'élève reçoit une instruction théorique et pratique, très complète, de l'agriculture, de l'horticulture et du jardinage. Trois heures seulement sont consacrées aux leçons, trois quarts d'heure à la gymnastique, et six à sept heures sont réservées à l'enseignement professionnel et à la culture physique. Chaque année, les élèves font des excursions, en partie à pied et en partie en train, avec, si possible, 5 à 6 jours de bains de mer.

PETER ENGEL

Notices Bibliographiques sur l'Italie

G. LOMBARDO-RADICE, **La buona messe** (La bonne Moisson) (Fdit. Associazione per il Mezzogiorno, Roma, via Monte Giordano 36. Lit. 35.).

Le dessin, dans les écoles enfantines et primaires, est toujours un des problèmes didactiques les plus intéressants. M. LOMBARDO-RADICE lui dédie tout un beau volume : « La bonne Moisson ».

La première partie est une exposition claire et vivante des idées que, depuis une vingtaine d'années, l'on discute et expérimente dans les principaux pays européens et en Amérique ; elle contient en outre de précieuses indications bibliographiques. Dans ce genre d'expériences, l'Italie est plutôt en retard. Le dessin dit « libre » des enfants a effrayé et effraie encore beaucoup de pédagogues, et plus généralement tous ceux qui, dans les griffonnages enfantins, ne savent pas découvrir un langage parfois très significatif, et qui ne donnent aucune importance à cet effort pour s'exprimer. Il n'y a pas lieu ici de traiter un sujet aussi vaste, qui présente des aspects toujours nouveaux, surtout à l'égard des difficultés réelles de l'école, de certaines lacunes chez les maîtres et des résultats obtenus jusqu'ici. Chez nous, dans les écoles primaires, ces exercices se font depuis près d'une dizaine d'années, et dans les écoles bien dirigées ils donnent des résultats appréciables.

La seconde partie du volume contient plus particulièrement la « bonne moisson », c'est-à-dire un grand nombre de dessins enfantins reproduits en couleur, la couleur étant un élément prépondérant de l'art graphique enfantin. Dessins d'inégale valeur, mais qui ont tous plus ou moins, pour qui sait et veut les y trouver, des qualités profondément révélatrices de la mentalité et des aptitudes personnelles de l'enfant. LOMBARDO-RADICE, dans un commentaire qui accompagne chaque figure, en fait clairement ressortir le sens.

La lecture de ces pages ne nous inspire pas seulement de l'admiration et de la gratitude pour la force de conviction et d'action de l'auteur, mais nous apporte aussi la preuve que nous sommes sur la bonne voie : en éveillant les facultés innées de l'enfant, que l'école traditionnelle comprimait, l'on peut, dès l'école primaire, obtenir d'intéressantes réalisations de qualités qui appartiennent en propre à l'art (n°s 20, 38, 76, 178, etc.), soit par le rythme de la composition, soit par le sentiment et la vérité d'expression.

P. CH.

* * *

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : **Accanto ai maestri,** *Nuovi saggi di propaganda pedagogica* (Turin, Paravia, 1925, 1 vol. in-8° de XV et 583 pages).

Dans sa préface, l'auteur s'excuse spirituellement de ne pas avoir écrit « un livre bien composé ». Et, de fait, son ouvrage n'est rien moins qu'un traité de pédagogie. Mais qu'importe ? A défaut d'un lien logique, auquel l'auteur était libre de renoncer, on discernera sans peine dans cette riche collection d'essais, dans cette abondante moisson de faits et d'idées, une inspiration, un centre d'intérêt, qui est l'enfant, et plus particulièrement l'écolier. C'est en faveur de l'éducation nouvelle que LOMRARDO-RADICE mène le bon combat, et si bien des pages de son livre traitent les grands problèmes pédagogiques du point de vue spécial des écoles italiennes, elles gardent néanmoins une valeur plus générale qui leur vaudra d'être lues avec fruit par les éducateurs de tous les pays. Impossible d'énumérer tous les sujets traités. Citons seulement parmi les chapitres les plus intéressants : le maître primaire selon la réforme de Gentile ; l'école nouvelle en Italie ; la relation d'un voyage pédagogique en Toscane et en Calabre ; l'indication des réformes que tout maître quelque peu entreprenant et novateur est à même de réaliser dans le cadre de l'école traditionnelle ; le récit d'une visite à l'école de Castelnuovo, où sont mis en pratique les principes de la pédagogie moderne ; un hommage rendu à l'œuvre de Maria MONTESSORI.

P. FR.

* * *

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : **Scuole, Maestri e Libri,** *Raccolta di indagini essenziali* (Palerme, Sandron, 1926, 1 vol. in-8 de VIII et 371 pages).

Conformément à la « promesse faite en 1924 au ministre Gentile », l'auteur a composé un « recueil systématique des principaux documents concernant la réforme de l'école élémentaire ». Son ouvrage nous offre une enquête précise et complète, accompagnée de diagrammes, de statistiques

et de textes de loi, sur la question scolaire en Italie. Il nous renseigne successivement sur le nombre, la distribution et le fonctionnement des écoles élémentaires en 1922 ; les asiles pour enfants ; la question des locaux scolaires ; la sélection des futurs instituteurs et directeurs d'écoles ; enfin sur les manuels scolaires. Au début du volume, le lecteur trouvera encore deux études sur des sujets de première importance : la première concerne la préparation des jeunes filles à la maternité ; et la seconde, qui est intitulée : « Ce que les maîtres ne lisent pas », met en lumière l'indigence de la culture littéraire dont se contentent la plupart des instituteurs.

P. FR.

*
* *

Le nostre Scuole. L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna, e Sicilia (1923-24). Publié par l'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia. (Roma, 1926. 144 p.)

En suite de la réforme scolaire Gentile, on a décidé, par décret du 31 octobre 1923, que toutes les écoles ayant moins de 40 élèves seraient considérées comme « écoles provisoires ». Ces écoles ne dépendent pas directement de l'Etat, mais sont confiées à des ligues de culture populaire, bien que largement subventionnées par l'Etat. Elles sont soumises aux plans d'études des écoles de l'Etat ; leurs maîtres doivent avoir reçu une culture professionnelle, sans que le second examen soit exigé. Le traitement de ces maîtres est proportionné au nombre d'heures de classe et aux résultats de leurs élèves aux examens finaux. Toutes ces écoles ne comportent que trois années d'études. La société dont dépendent les écoles de l'Italie du sud, de la Sicile et de la Sardaigne porte le nom d' « Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia ». Ont fait partie du comité directeur : M. Benedetto Croce, Giovanni Gentile, Gaetano Piacentini, Lombardo-Radice, Pasquale Villari, Giustino Fortunato et beaucoup d'autres travailleurs de l'éducation, connus bien au-delà des frontières de leur patrie. Ils viennent de publier un rapport détaillé du travail de cette société sur le terrain de l'école, depuis la réforme Gentile.

A côté des subsides de l'Etat, la société a dépensé en 1923, pour les écoles, à peu près 1,800.000 lires ; en 1924, plus de 1.500.000 lires. Elle soutient 367 écoles populaires, de trois années d'études, 157 écoles du dimanche et 1.159 écoles du soir où l'on instruit les élèves qui ont dépassé l'âge scolaire et des illettrés plus âgés. Les écoles populaires comptaient en tout 1.200 élèves ; les écoles du dimanche plus de 6.000 et celles du soir plus de 5.500. Ces écoles sont disséminées dans les provinces du sud de l'Italie. On n'indique pas la proportion du nombre des élèves par rapport au total des enfants qui sont soumis à l'obligation scolaire, ni si le taux de la fréquentation des écoles dans leur ensemble, ces dernières années, s'est sensiblement amélioré.

Quelques-uns des six directeurs l'indiquent dans leurs rapports. Ainsi sur les 46 écoles de la Basilicate, 25 avaient 30 à 40 élèves, alors qu'aucune n'en comptait autrefois plus de 25. Plusieurs écoles ont été supprimées, et les plaintes sont fréquentes sur la défectuosité des bâtiments scolaires et sur les difficultés de trouver un logement pour le maître. Il est par contre réjouissant d'observer combien on a égard à la personnalité du maître et aux circonstances particulières de sa circonscription, en sorte que beaucoup d'écoles portent une empreinte tout à fait personnelle. Les maîtres et maîtresses qui se consacrent avec tout leur dévouement à leur lourde tâche dans le sud, loin de tout centre important, parfois dans des contrées dangereuses pour la santé, méritent la plus haute estime, étant donné leur traitement souvent minime.

La population se compose en partie de paysans qui n'occupent leurs habitations qu'une partie de l'année et se retirent en été à la montagne dès l'apparition de la malaria.

D'autres écoles sont, nous dit-on, coupées de toute communication pendant les temps de pluie et, en maintes localités, un petit nombre seulement d'élèves habitant à proximité sont à même de fréquenter l'école. Presque chaque directeur mentionne les innovations de la réforme. En général on n'a pas encore pu songer à les introduire. D'autre part les écoles du soir avaient déjà expérimenté quelques innovations avant qu'elles ne fussent introduites dans les écoles d'Etat.

Une particularité consiste dans le fait que les *« occupazioni intellettuali ricreative »*, occupations qui servent en même temps de récréation, sont réunies ici sur une seule journée. Ainsi le jeudi est consacré au chant, à la déclamation et à la lecture à haute voix ; quelques maîtres ont parfois réussi à ce que toute la population prenne part à ces récréations scolaires. Grâce à ces circonstances, le maître entre en général en rapport plus direct avec les habitants que ce n'est le cas chez nous et on considère hautement la valeur éducative de ce fait.

Les maîtres fonctionnent d'habitude aussi comme directeurs des bibliothèques populaires. Dans certaines écoles, les objets fabriqués au cours de travaux manuels sont vendus au profit de l'école à laquelle tous les matériaux sont fournis gratuitement par la société.

Les rapports sont unanimes à mentionner la difficulté de trouver des maîtres capables. La cause en est principalement à l'isolement de beaucoup de ces écoles, souvent éloignées de plusieurs heures d'une route praticable. D'autre part aussi le manque de culture et la présomption des candidats qui se sont présentés pour ces écoles. Ces raisons expliquent l'insuccès des années précédentes. On s'attend à une amélioration notable, principalement par une meilleure surveillance et une collaboration plus étroite avec les directeurs. Ceux-ci contribuent beaucoup au développement et à la culture des instituteurs. Dans une circulaire adressée aux directeurs et aux maîtres et ajoutée aux rapports, M. Lombardo-Radice relève les traits fondamentaux de sa réforme dont la devise est : *« La scuola fatta per l'alunno »* ; il cite également les branches récemment introduites : le chant, le dessin, la manière nouvelle de concevoir les travaux écrits et en particulier la religion dont l'introduction a été généralement bien accueillie, au dire des directeurs. Malgré tous ces efforts et l'abnégation de beaucoup de jeunes instituteurs et institutrices, il serait prématuré d'attendre une rapide amélioration de l'école populaire

publique dans le sud. Mais le grand progrès consiste dans l'élan et l'intérêt général que la question à éveillé.

Dans la Basilicate, la province de Potenza a compté en 1911 : 65,3 0/0 d'illettrés parmi les personnes au-dessus de 6 ans et, en 1916, 61 0/0 des personnes mariées des deux sexes. En 1925, on constate que, à Potenza le 63 0/0 seulement des élèves soumis à l'obligation scolaire ont suivi l'école.

On s'attend à une amélioration marquée grâce à l' « Association pour le Midi », car une ferme volonté de s'instruire a été éveillée dans les milieux les plus étendus, par la guerre, par l'exclusion des illettrés de l'Amérique, par la victoire et par le mouvement national.

On souhaiterait à tous ces hommes et femmes qui entreprennent avec tant d'enthousiasme une œuvre aussi lourde et difficile, que cette volonté fût tenue en éveil, même si les moyens matériels d'une réforme scolaire aussi considérable devaient faire momentanément défaut.

On trouvera des renseignements précis sur les conditions scolaires en Italie du sud et sur les travaux de cette association dans les brochures suivantes :

L'opera contro l'Analfabetismo. Relazione del Comitato direttivo. Roma Tip. d. Scuole, 1923. Publié par l'Associazione per gli interessi del mezzogiorno : Relazione trimestriale, Roma, Palazzo Taverna, Monte Giordano.

L'opera contro l'analfabetismo (1923-24). Statistiche e bilancio 1925. Publié par la même Association.

Adult Education in Italy. Bulletin XXII et XXIII de : The World Association for Adult Education. Nov. 1924 et févr. 1925, Londres W. C. 2., 13 John Street, Adelphi.

ZANOTTI-BIANCO. *Il martirio delle scuole in Calabria*. Vallechi, Firenze.

ZANOTTI-BIANCO. *Inchiesta sull' infanzia in Basilicata*, 1927 Editeur : Opera nazionale per l'assistenza all' infanzia.

G. STOLFI. *La Basilicata senza scuole*. Sobetti, Torino.

Peter ENGEL.

* * *

M. Alfredo SARAZ, directeur de la revue *La Tecnica Scolastica* (Roma 13, via Properzio 20) a consacré un grand article aux Ecoles actives : *« Le Scuole attive »* (N° 4-5, avril-mai 1926, pages 179-206). Au début, l'auteur cherche une définition du mot et il cite la nôtre : « celles où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout le travail, l'appétit de savoir et le besoin d'agir et de créer étant les manifestations de l'enfance saine » — « La définition est excellente, répond l'auteur. Seulement je me permets d'observer qu'elle vaut pour définir toutes les écoles qui se préoccupent d'être vraiment et efficacement éducatives et qui réussissent à l'être. » On les appelle, sans étiquette, de « bonnes écoles ».

A notre tour, nous demanderons à M. Alfredo SARAZ : « A part les quelques très belles classes dites de différenciation didactique, combien y a-t-il d'écoles, en Italie — et ailleurs — qui donnent la première place à la spontanéité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts réels ? Combien y en a-t-il où il n'y ait ni programme préconçu, ni devoirs collectifs fixés par le maître pour toute la classe, ni examens portant sur la matière de ce programme ? Or, partout où il y a un élément *préconçu*, la spontanéité n'est qu'un accessoire ou un mythe. Seul le travail individuel libre ou stantardisé (principes de la méthode Montessori prolongés jusqu'à l'adolescence) et le travail collectif libre constituent l' « Ecole active ». Il y a lieu de distinguer

Après avoir fixé le sens du terme et avoir très justement rappelé la « casa giocosa » de Vittorino DA FELTRE, l'auteur passe en revue les réalisateurs actuels de l'école active : Mme MONTESSORI, M. G. LOMBARDO RADICE et d'autres en Italie, et les principaux directeurs d'Ecoles nouvelles privées et d'écoles rénovées publiques d'Europe et d'Amérique : il fait allusion à notre Ligue et à nos revues, reproduit nos sept principes de ralliement et donne une traduction complète des trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles à la campagne tels qu'ils ont paru dans notre N° 15 de la revue *Pour l'Ere nouvelle*.

En terminant, l'auteur souligne le dévouement nécessaire — et peut-être exceptionnel — qu'exige la réalisation de l'école active. Il se demande quelle sera la technique de l'école active et constate qu'il y en a plusieurs. Mais, dit-il, il n'y a pas, entre elles, de contradictions : « La contradiction existe seulement pour qui considère la technique comme l'expression unique de la vie scolaire ou comme une conséquence dogmatique et immuable d'un credo pédagogique. Au contraire, l'examen de la vie scolaire, quand elle apparaît dans sa réalité concrète, nous convainc qu'il y a mille techniques, simultanées ou bien des fois répétées, parce que mille personnalités se manifestent dans le magistère scolaire et l'illuminent de leur lumière spirituelle. » On ne saurait mieux dire. Ad. F.

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN

Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez **VOX STUDENTIUM**, la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand.

Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités, L'Etudiant et les questions de races ; L'Etudiant et la Religion.

Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.

Rédacteur : **Dr Walter KOTSCHNIG**

Prix de l'abonnement : Frs suisses **3** ; Frs français **12** ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks **2.50**, Guilders hollandais **1.25**, Livres sterling **2/6** ; Dollars **0.60**, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.

Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium**, 5, Rond-Point de Plainpalais, **GENEVE**, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

Nouvelles diverses

FRANCE

Au XIe Congrès national de la Paix, à Valence (Drôme), le 25 septembre 1926, M. Horace Thivet, fondateur de l'Ecole de la Paix et du Rapprochement pédagogique Franco-allemand, a présenté un rapport sur l'Education pacifiste. Il y est question entre autres de l'esperanto, de l'éducation économique à l'école, de l'action contre les livres militaristes et les jeux militaires et de l'enseignement de l'histoire. C'est fort bien, mais nous regrettons qu'il ait omis ce qui, à nos yeux et aux yeux des congressistes de Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), voire même de Villebon (1924), congrès auquel assistait M. Thivet, est l'essentiel : la formation, par l'éducation nouvelle, de la personnalité morale et de l'esprit critique, dans le bon sens de ce terme. L'école traditionaliste, par où j'entends la leçon collective, le programme rigide fait *a priori*, la préparation des examens, voilà l'agent de l'esprit passif et collectif qui livre l'enfant et l'homme futur à la suggestion en masse et forme le grand, le premier, peut-être même l'unique obstacle à la Paix.

*
* *

SUISSE

La rédaction de cette revue a reçu, avec prière de les annoncer, deux collections de « jeux éducatifs » qui sont bel et bien des agents d'éducation nouvelle. L'une, très considérable, est celle des « Jeux éducatifs d'après le Dr Decroly et Mlle Monchamp » pour les petits enfants et les arriérés, publiés avec quelques adjonctions et une notice explicative par Mlle A. Descoeudres. Cette réédition des jeux Decroly vient à son heure. Il y a deux séries : l'une pour les petits, vise à l'éducation des sens, avec quelques jeux de calcul portant sur les notions des premiers nombres, et un seul jeu de lecture à titre d'exemple ; l'autre, pour les enfants d'un degré plus avancé, renferme, en nombre égal, des jeux des sens, de calcul et de lecture. La notice qui les accompagne est admirable par la sobriété, le sens pratique et la connaissance approfondie de l'âme enfantine qui s'y révèlent. Le but de ces jeux, selon le Dr Decroly, est de cultiver l'attention spontanée, d'amener l'enfant à un travail personnel, de contrôler les connaissances qu'il y a acquises, de servir ainsi d'épreuves ou de tests, d'être tout à la fois une source de joie et un moyen de discipline et de conduire enfin à l'habileté manuelle, reconnue si utile — si indispensable — au développement harmonieux de l'intellect lui-même. La manière d'utiliser les jeux est minutieusement indiquée, ce qui permet aux mamans et aux institutrices qui n'ont pas suivi les cours à l'Institut J. J. Rousseau, de contribuer à l'éducation saine et intelligente de leurs enfants ou élèves. Les mots accompagnant certains jeux sont fournis par A. S. E. N. (Au Service de l'Education Nouvelle, 13 rue du Jura, Genève) en allemand ou en français, ou encore dans les deux langues.

L'autre matériel est dû à M. G. Périnat, instituteur à Courrendlin (Jura bernois, Suisse). Il a nom : « Jeu éducatif Eurêka ». Il s'agit d'une boite carrée de 23 × 23 × 5 cm. avec couvercle perforé, comportant 100 trous d'un diamètre de 1 cm. et distants les uns des autres de 1 cm. également. Avec 100 billes « Cément » bleues, vertes, jaunes, rouges et mauves (20 de chaque), 20 cartons avec chiffres, des monnaies suisses de carton, 4 fagots de 100 bâtonnets, l'auteur propose une série de jeux « pour l'enseignement du calcul, de la formation des lettres, des éléments du dessin et de leçons de choses ». Les jeux d'arithmétique sont excellents, mais nous ne saurions que désapprouver, au nom de l'éducation musculaire et visuelle, la formation, à l'aide de billes, de lettres et de chiffres. « Eurêka » a, sur le boulier habituel et le jeu de perles Montessori — dont les principes sont identiques, — l'avantage d'être bon marché : 4 fr. suisses. Ce fait doit lui assurer une large diffusion, même et surtout dans les classes très nombreuses. « Puisse Eurêka, nous écrit M. G. Périnat, aider à la diffusion de l'école active dans nos campagnes, c'est là tout mon désir »

*
* *

ITALIE

Nous avons annoncé, dans notre n° 21, p. 90, l'Exposition d'art enfantin, qui forme une section de la Foire nationale de Bologne. Cette exposition, qui s'est ouverte le 3 octobre à Bologne, a suscité un très vif intérêt dans tous les milieux pédagogiques italiens, et elle a été chaleureusement approuvée par le gouvernement et par le premier ministre lui-même, M. Mussolini. Les grandes communes lui ont spontanément prêté leur concours, en lui envoyant les travaux

caractéristiques, produits selon les principes de la réforme Gentile, et qui sont le fruit du sentiment esthétique spontané des jeunes élèves de toutes les régions de l'Italie. Il faut relever également la participation de l'Association nationale pour la défense des intérêts du Midi, en la personne des professeurs Piacentini et Lombardo-Radice. En dehors des milieux scolaires, les sections fascistes d'enfants ont aussi collaboré à l'exposition, sur l'initiative de leur actif secrétaire, M. Paolo Bezzi, en présentant dix plats en céramique ornés de peintures qui reproduisent divers épisodes de la vie du *Duce*. Le siège de la Foire se trouve dans les locaux de l'ancienne Ecole complémentaire, Place Galilée. L'exposition a reçu l'appui de hautes personnalités, telles que M. Puppini, syndic de Bologne, M. Colucci, fonctionnaire au Ministère de l'Instruction publique, M. Crociani. Le comité exécutif est composé comme suit : prof. F. Cecchi, président; prof. Cappalletti et prof. Bariffi; M. Muratori, secrétaire. Cette exposition originale ne peut manquer d'éveiller l'intérêt de tous les éducateurs, et du public en général, qui voudra certainement témoigner sa sympathie à cette première tentative artistique des enfants italiens.

*
* *

ESPAGNE

Nous avons annoncé déjà la fondation à Barcelone de la première Ecole nouvelle à la campagne qui existe en Espagne, la *Escuela nueva Damôn* (Suner y Capdevila 25, Mora de Ebro 10, Barcelona-Vallcarca). Cette école a été inaugurée le 19 septembre. On a lu une adresse du Bureau international des Ecoles nouvelles, dont le directeur, se transportant en pensée dans l'avenir, rend un hommage chaleureux à l'Ecole nouvelle Damôn, la première « parmi ces nombreuses écoles expérimentales privées qui ont lutté dans les ténèbres en faveur de la lumière et dont les directeurs ont dû bien des fois désespérer en présence de l'opposition acharnée faite à leurs idées pourtant si pleines de bon sens ». Ajoutons que l'école, affiliée au B. I. E. N., a eu la délicatesse d'en nommer le directeur président d'honneur. C'est un hommage qui, par dessus la tête de l'homme, va à l'œuvre, aux idées qu'il a cherché à y incorporer, à l'idéal enfin qui n'est autre que celui de la fraternité humaine et du triomphe de l'Esprit.

*
* *

ANGLETERRE

Le trentième cours international théorique et pratique de Méthode Montessori aura lieu à Londres du 4 avril à fin juillet 1927. Prix 35 guinées. S'adresser à C. A. Bang, Esq., O. B. E., 45 Dover street, Londres W. 1.

*
* *

HOLLANDE

Un mouvement de plus en plus étendu, et des plus intéressants, se manifeste en Hollande en faveur de la transformation de l'école publique en Ecole active. Les écoles nouvelles privées ne sont pas le signe principal qu'un pays progresse. Elles constituent des « îles de bonheur », comme l'écrit Mme Philippi van Reesema. « La grande question est d'influencer tout l'enseignement et d'introduire les méthodes nouvelles dans les grandes classes sans ressources. Voilà le problème ! Partout on y travaille et je crois que ce que nous avons fait ici en vaut la peine. Si vous pouviez voir maintenant quelle influence énorme ont ces écoles sur tout le quartier populaire de la Haye et sur l'idéal pédagogique des parents ouvriers ! Ceux-ci stimulent à leur tour les autres parents qui, eux aussi, demandent des écoles nouvelles ! Et j'admire de tout mon cœur les maîtresses qui travaillent vraiment et toujours pour ce but et qui commencent à réussir si bien ! »

Agir dans le sens de la santé, du bonheur et du bon sens; agir sur les enfants; agir sur les parents par le canal des enfants eux-mêmes, n'est-ce pas le triomphe de l'éducation nouvelle ? Un spectacle comme celui de La Haye est beau, encourageant, passionnant !

INDES

Dans le prospectus de « *The modern school, Delhi* », nous lisons ces principes excellents :

« Les buts de l'institution sont : 1. d'offrir une bonne éducation primaire et secondaire aux enfants indous, dans un milieu sain et selon les exigences de la science moderne; 2. de débarrasser ces enfants des préjugés nationaux et sociaux; 3. de leur donner une éducation générale, physique, intellectuelle et morale, sans toucher à leurs convictions religieuses, et aussi de développer en eux un intérêt pour la nature et les choses en général; 4. de les placer autant que possible dans un milieu artistique, et de leur donner l'occasion de développer leur sens

esthétique ; 5. de les préparer éventuellement aux examens d'immatriculation à l'Université, au certificat de fin d'études, au certificat de Cambridge, et à tous les examens du même genre...

« Voici l'idéal de l'école : L'école fera son possible pour aider chaque enfant à développer, autant qu'il le peut, ses facultés innées et ses aptitudes naturelles, afin d'en faire un membre utile de la collectivité dans laquelle il vit. Lorsqu'un élève approche de la fin de ses études, il devrait avoir suffisamment d'occasions de découvrir ses aptitudes particulières, de décider par lui-même ce qu'il veut devenir, de se préparer à cette activité future, et d'entrer dans la vie avec la ferme résolution de réussir dans la profession qu'il a choisie. »

*
* *

TURQUIE

Le gouvernement turc a demandé à un certain nombre d'Etablissements d'Education privés de se transformer en « Ecoles actives ». Comme les instituteurs turcs de ces écoles ne sont souvent pas au courant des méthodes d'éducation nouvelle, ils demandent au Bureau international des Ecoles nouvelles des documents — de préférence en français — leur permettant de s'initier aux pratiques de l'Ecole active. Il a paru, dans les revues françaises (*Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, *L'Ecole et la vie*, etc.) d'excellentes séries de leçons de choses, de leçons d'arithmétique, de leçons de technologie, d'histoire et de géographie basées sur la méthode des centres d'intérêts et de l'Ecole active. Ne serait-il pas utile de solliciter un éditeur clairvoyant de préparer des « manuels » convenant à l'Ecole active, dans le genre de ceux de Max Oettli, en allemand, — c'est-à-dire suscitant des recherches personnelles, indiquant les matières premières, instruments et outils à employer pour parvenir aux buts proposés ? Les séries de fiches qu'utilise Mlle Jeanne Deschamps à l'Orphelinat rationaliste de Bruxelles sont un modèle du genre. Il serait bien utile de les voir publiées, ne fût-ce qu'à titre d'exemples. La demande est croissante, de la part d'instituteurs qui désirent sincèrement « faire de l'Ecole active ». Encore faudrait-il pouvoir y satisfaire en leur mettant entre les mains des outils de travail adéquats.

Le Congrès de Rome

Comme nous l'avons annoncé, le IVe Congrès international d'Education morale a discuté à Rome, du 28 septembre au 2 octobre, deux thèmes importants. Le premier : « Possibilité d'établir un code de morale universel pouvant servir de base à l'éducation », a donné lieu à un débat surtout philosophique et juridique. On s'est trouvé d'accord que ce code, gravé dans le subconscient de l'être humain, existe, mais n'est pas encore « éclos », si l'on peut s'exprimer ainsi, les circonstances ne lui ayant pas encore permis de prendre corps et l'humanité n'ayant pas encore conscience d'appartenir vraiment à un même corps social : à l'interdépendance économique croissante succédera forcément une interdépendance politique des nations, qui conduira à la prise de conscience de ce code. Mais celui-ci, loin d'être négatif et limitatif, devra être constructif, dynamique et « prospectif » ; loin de diminuer et de limiter la personnalité humaine, il devra en exalter la puissance spirituelle, autonome : conservation et accroissement de l'énergie individuelle, et, d'autre part, altruisme, au service tous deux de l'Esprit. C'est ce qu'un des orateurs a essayé d'esquisser sous forme de code avant la lettre. Nous en reparlerons lorsqu'aura paru le tome III des rapports. (Les deux premiers : I rapports sur les thèmes du congrès, et II : communications libres, ont été distribués aux congressistes au début de la réunion).

Le second thème à l'ordre du jour : « La formation de la personnalité », a donné lieu à des discussions très vives entre partisans et adversaires de l'éducation nouvelle fondée sur la psychologie génétique. Deux « extrémistes », si l'on peut s'exprimer ainsi, ont contribué à corser le débat : M. Gino Ferretti, professeur à l'Université de Catane, partisan de l' « Ecole inventive » absolue, et M. Crouzet, inspecteur à Paris, raillant les pseudo-philosophes de l'élan vital. M. Gustave Bélot, également inspecteur à Paris et, nous l'espérons, futur président du Ve Congrès international d'Education morale qui se réunira dans la capitale française en 1930, l'un des principaux rapporteurs de ce thème, a très judicieusement remis en équilibre les plateaux de la balance. On devine qu'il a été beaucoup question de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, du travail scientifique de l'Institut J. J. Rousseau et de notre prochain Congrès d'Education nouvelle à Locarno.

Le dernier jour, le problème de l'enseignement de l'histoire a donné lieu à des exposés de la plus grande portée de M. Marcel Lhéritier, de l'Institut de Coopération intellectuelle, de M. Oprescu, secrétaire de la Commission internationale de Coopération intellectuelle, de M. Théodore Reinach, etc. Le transfert à Genève, au Bureau international d'Education, du Bureau international

d'Education morale jusqu'ici à La Haye, a été salué avec une vive satisfaction, dans l'espoir que, désormais, le B. I. E. pourra donner corps au « Vœu de Genève », formulé en 1922 par M. Francesco Orestano, en ce sens qu'il contribuera à coordonner les activités en faveur d'un enseignement de l'Histoire s'inspirant de la Vérité et du Progrès constructif et civilisateur de l'humanité.

Présidé avec une bonne grâce charmante par M. Francesco Orestano, professeur à l'Université de Rome, qui n'a oublié ni les réceptions brillantes ni les occasions de colloques intimes entre savants et philantrophes venus de trente-neuf pays différents, le congrès de Rome a permis de nouer bien des liens précieux et de répandre au loin les semences fécondes de l'éducation nouvelle.

Certains esprits intransigeants, à la suite de la Fédération des Travailleurs de l'Enseignement (voir le numéro d'octobre de son organe officiel, p. 27), ont fait un grief au Congrès d'Education morale de s'être tenu à Rome. De par ses statuts, le Congrès est en dehors des questions de race, de nationalité et de religion. Il y a eu, si l'on peut ainsi parler, pacte de non-intervention réciproque entre lui et les dirigeants de la politique italienne. Ce pacte a été respecté par les deux parties. Le congrès a été parfaitement libre. Les « pratiquants » d'une religion, quelle qu'elle soit — confessionnelle ou politique — devaient désapprouver cette attitude « neutre », et ils ne s'en sont pas fait faute. Ils oublient seulement la division du travail humain qui fait des hommes de science autre chose que des militants. Ils oublient que la science ne serait pas science si elle ne recherchait les lois naturelles de la matière inerte ou vivante en toute objectivité. Ils oublient enfin que science et lois sont uniquement des outils et qu'un outil peut servir pour le bien comme pour le mal. Que si, par ailleurs, on considère le bien comme l'accroissement de puissance de l'esprit dans sa lutte avec la matière, de l'élément constructif contre les éléments destructifs, de ce qui accroît le bonheur contre ce qui le diminue, nul ne peut y trouver un motif pour accorder son appui ou le refuser à telle ou telle institution humaine : c'est là un autre aspect de la question.

Le congrès de Genève, en 1922, avait été surtout pédagogique, la plupart des rapports ayant été demandés à d'éminents praticiens de l'éducation. Celui de 1926 a été surtout philosophique. Il est à présumer que celui de 1930, s'il peut avoir lieu, sera surtout scientifique. (Celui de 1934 sera-t-il alors religieux, au sens largement humain du terme ?) Cela est bien. De la variété des aspects naît une vue plus synthétique des problèmes. Malgré les sceptiques, j'affirme qu'il peut, qu'il doit en résulter du bien pour la cause de l'enfance. Comme l'a fait remarquer le révérend Londsdale Ragg de l'Université d'Oxford, les congrès sont une occasion d' « intercourse » spirituel qui contribue à la compréhension entre eux des hommes d'élite, à leur adaptation réciproque, et, dès lors, à l'avènement d'une conscience collective de l'Humanité tout entière.

Ad. Ferrière.

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

FRANCE

C. MÊLINAND, **Notions de Psychologie appliquée à l'éducation,** première année des Ecoles normales. (Paris, Nathan, 1923, 1 vol. 121×8,5 de 344 p., 10 fr. frç).

L'auteur, professeur aux Ecoles normales supérieures de Sèvres et de Saint Cloud, est un disciple de Pierre JANET, « qui, au cours du Collège de France, a construit, pendant plus de dix ans, avec une rigueur qui ne s'est jamais démentie, le système de *Psychologie objective*, de *Psychologie de la conduite humaine* le plus pur et le plus fort que nous connaissions ». S'inspirant du maître, mais sans négliger l'enseignement d'hommes comme W. JAMES, H. BERGSON. J. M. BALDWIN, l'auteur a voulu « utiliser ce qu'il y a de plus solide dans les apports des méthodes nouvelles : physiologique, pathologique, sociologique, surtout méthode des *comportements* et méthode *génétique* ». Et il tient sa promesse. Voici par exemple un aperçu bref, mais clair, de la psychanalyse (pp.78, 213, etc.) ; une allusion à l'utilité de l'auto-suggestion à la façon de COUÉ (145-146), un rappel très net du rôle du sympathique et des glandes endocrines (112, 121, etc.), Il y a des traits qui révèlent chez lui un grand éducateur éloigné du verbalisme et de la scolastique. Quel est l'auteur d'un manuel de psychologie, destiné aux jeunes élèves des écoles normales, qui aurait osé, voici un quart de siècle à peine, vanter l'art de « savoir oublier » (p. 237) ou souligner avec tant de force l'importance de l'imagination : « elle est toute puissante chez les enfants... l'important, c'est de ne pas (la) détruire » (pp. 248-249). Le seul défaut de ce livre — disons mieux : le seul regret que nous puissions exprimer à son endroit, — c'est qu'il traite en vingt lignes des sujets qui mériteraient vingt pages. Mais le programme était là, d'un côté, programme immense; et de l'autre, l'éditeur, avec la limite qu'il imposait : 350 pages au maximum. Dans ces conditions — avec cette « règle du jeu » — cet ouvrage n'est pas loin de pouvoir être qualifié de chef d'œuvre.

*
* *

C. HALPHEN-ISTEL, **Quelles histoires raconterez-vous à vos enfants,** étude sur les œuvres littéraires convenant à l'enfance, préface de M. Henri BERR (Paris, Nathan, 1926, 1 vol. 12× 18,5 de 272 p.).

On nous demande souvent quels livres nous conseillons pour les enfants de différents âges. Ici-même, nous avons signalé (juillet 1925, p. 15) le livre de Mlle M. Th LATZARUS : *la Littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIXe siècle*, ainsi que (janvier 1926, p.14) la liste dressée par Mme de MONTET : *Les bons livres français choisis pour nos enfants*. Mais voici bien autre chose et bien mieux ; une véritable encyclopédie à l'usage des conteuses, mamans ou bibliothécaires spécialistes de « l'heure du conte ». Dans sa préface, M. Henir BERR, le savant directeur de la *Revue de Synthèse historique*, rappelle avec à propos qu'un rapport existe « entre l'enfance des peuples et celle des individus » et il souligne très justement les qualités de fine intuition, féminine et maternelle, de Mme Claire HALPHEN. Sans aller jusqu'à plonger les enfants dans une « vie ouatée », il faut écarter d'eux ce qui « dévelouterait la conscience ». Un « bain de générosité, de bonté, d'optimisme », voilà ce qui leur convient. « Il faut ensoleiller l'atmosphère... Le soleil, c'est la gaîté, — qui est saine et tonique, tandis que la tristesse est déprimante ; et c'est le rayonnement de cette confiance dans la vie, qui fait épanouir les meilleurs instincts de nature ». — Sans se rallier à la thèse de la « Nouvelle Education » : La littérature pour l'enfant par l'enfant, Mme HALPHEN se rend compte que l'éducation n'est pas un don perpétuel de l'adulte : « Les parents, dit-elle (p. 66) à propos de Mowgli, verront combien il est nécessaire de laisser aux enfants une certaine indépendance pour développer leurs qualités naturelles, et combien il faut prendre garde de ne pas comprimer leur caractère... lorsqu'ils ne vivent pas sous la loi de la Jungle, mais sous celle d'une gouvernante ou d'une bonne quelconque ! » Ce livre, plein de remarques judicieuses de ce genre, sera hautement utile aux mères *françaises* qui cherchent ce quelles peuvent raconter à leurs petits (bien que tous les renseignements bibliographiques ne soient pas donnés avec toute la clarté désirable). Mais sera-t-il aussi utile aux mères des pays étrangers de langue française (Suisse, Belgique, Canada) ? « Les petits enfants de France sont terriblement précoces », me disait une mère en constatant les indications d'âges données par Mme HALPHEN.

Tout ouvrage de ce genre est discutable. Nous nous abstiendrons donc de critiquer telles ou telles affirmations de l'auteur. Il faudrait, à l'appui de nos remarques, plus de place que nous n'en disposons ici. Mais pourquoi ne cite-t-elle pas tels classiques de l'enfance dont des générations d'écoliers se sont régalées : Mme Suzanne CORNAZ. *Nos enfants et leurs amis*, s'adressant aux tout petits du Jardin d'enfants dont l'auteur était directrice il y a un demi-siècle — Mme CORBAZ, *Cœurs d'enfants et cœurs de bêtes* — Mme HAUTESOURCE, *Merveilleuses aventures du Prince Cocolet* — l'ancien, mais toujours émouvant PORCHAT, *Trois mois sous la neige* — voire certains récits de Edmondo de AMICIS, *Cuore* (grands cœurs), bien que l'ensemble du livre s'adresse à des enfants plus âgés que ceux de l'école enfantine auxquels pense Mme HALPHEN ? Ou bien ces noms nous ont-ils échappé ? Il est bien déplorable qu'un ouvrage de pure bibliographie ne contienne aucun index des auteurs cités. L'éditeur ne réparera-t-il pas cette omission lors de la seconde édition, revue et corrigée, que nous espérons prochaine ? Car ce livre mérite d'être répandu et largement répandu.

SUISSE

Léon WALTHER, chef des travaux de technopsychologie à l'Institut J.J. Rousseau, privat-docent à l'Université de Genève, **La Technopsychologie du travail industriel**, préface du D^r Ed. CLAPARÈDE (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1926, 1 vol. in 8° de 239 p., 8 frs. suisses).

Ceci est une science toute nouvelle. Elle est fille du « taylorisme » économique et de la psychologie expérimentale et a pour devise : « Le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles ». L'auteur a commencé par faire des Lettres par goût, puis de l'horlogerie par nécessité. « La pratique de cette industrie mécanique et les connaissances qu'il avait acquises en psychologie, observe le Dr CLAPARÈDE, opèrent dans son subconscient la plus heureuse des conjonctions. » Qui pourrait croire ceci : il suffit de « modifications très simples dans la disposition des travailleurs, dans les gestes qu'ils doivent exécuter, ou encore, de leur sélection, en mettant chacun à leur place qui convient le mieux à son genre d'aptitude », et voici que, « sans aucune fatigue supplémentaire pour l'ouvrier », le rendement de son travail se trouve multiplié d'une façon insoupçonnée. On cite ici des cas où des entreprises ont réalisé des milliers de francs d'économies ou, ce qui revient au même, de bénéfices supplémentaire. Comment ce miracle est-il possible ? C'est ce que M. Léon WALTHER, dans sa thèse de doctorat, explique avec une clarté parfaite. Ses études concrètes et positives de l'adaptation (pp. 64-65), de la sélection (pp. 67-100), de l'accroissement du rendement fonctionnel quand le but est conçu comme utile (pp. 103-104), de la division du travail (p.109), du rythme individuel à respecter (p. 123 et pp. 210 à 220), du rôle du repos dans l'entraînement (p. 208), et bien d'autres passages seront d'une utilité de premier ordre à l'éducateur, soit pour lui faire saisir les lois de la psychologie génétique, soit pour lui montrer comment et sur quels points il peut amener petit à petit l'enfant à se maîtriser en éliminant les efforts superflus et en concentrant son attention active sur les buts qu'il poursuit. L'ouvrage de M. Léon WALTHER fait honneur à l'Institut J.J. Rousseau et plus encore à son auteur qui s'y révèle un penseur précis et un observateur de premier ordre.

*
* *

Louis GROSGURIN, Maître au Collège de Genève, **Enseignement de l'arithmétique. Méthodologie** ID., **Enseignement de la géométrie. Méthodologie.** (Lausanne et Genève, Librairie Payot, 1922 et 1926, 2 vol. in 8° de 299 et 191 p., 9 et 6 frs. suisses).

Ces deux ouvrages sont de précieuses contributions à l'Ecole active. L'auteur a rompu avec le formalisme d'autrefois. Il montre comment on peut et doit faire appel à l'activité de l'enfant. On y retrouve l'esprit de *L'initiation mathématique* de C.A. LAISANT, mais il s'agit ici de manuels beaucoup plus riches et complets. « L'enfant, dit l'auteur dans sa préface, ne peut réellement comprendre

que les notions qu'il acquiert par l'activité personnelle et réfléchie... L'enseignement doit revenir sans cesse aux caractères de science d'observation qui sont à l'origine du calcul. » Ces lignes sont tirées du premier volume. Le second s'ouvre par ces mots : « Ce livre s'est proposé de préciser et de coordonner les formes successives sous lesquelles la géométrie élémentaire est accessible, dans l'école active, à des élèves de six à quatorze ou quinze ans. » On peut affirmer que l'auteur a tenu promesse. Qu'un maître intelligent mette tout cela sur fiches contenant des questions auxquelles l'élève sera appelé à répondre et il aura le matériel auto-éducateur le plus parfait qu'on puisse rêver. Un éditeur ne fera-t-il pas un jour une belle série de fiches de ce genre ? On y viendra tôt ou tard, j'en suis convaincu.

*
* *

Ad. FERRIÈRE, **Le Progrès spirituel**, tome I de « L'Education constructive, causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres » (Genève, Editions Forum, 1927, 1 vol. in 8° de 360 p., 7.50 francs s. ; en France 35 francs français).

Sous le titre : « L'Education constructive, causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres », M. Ad. FERRIÈRE, docteur en sociologie et directeur-adjoint du Bureau international d'Education, auteur de « L'Ecole active », de « L'Education dans la Famille », qui en sont respectivement à leur IIIe et à leur IIe édition, et d'autres ouvrages marquants d'éducation nouvelle, publie les grandes lignes du cours qu'il a donné à l'Université de Genève et à l'Institut J.-J. Rousseau depuis dix-sept ans et qu'il a enrichi d'année en année. La Société académique de Genève, frappée de son importance, en a demandé la publication à l'auteur de la « Loi du Progrès », convaincue que cette étude très fouillée de psychologie dynamique pourra rendre des services considérables aux parents et aux professeurs. Dans le tome premier qui paraît en automne 1926, le psychologue genevois dresse une fresque monumentale du « Progrès spirituel ». Partant des profondeurs de la vie inconsciente, il étudie tour à tour « La Réalité première », les notions de vie et d'élan vital ; « La Réaction vivante » où l'on voit à quel point l'émotion, l'intellect et la volonté sont étroitement liés dans l'âme humaine ; « L'abîme du subconscient » que tente de scruter « L'analyse de l'âme » et de maîtriser « La volonté profonde ». FREUD et COUÉ apparaissent ici comme des figures complémentaires l'une de l'autre. Mais voici où intervient l'éducation. « La culture des instincts » est réalisée par une activité unissant en un même faisceau « L'intérêt et l'effort ». La mécanisation des énergies subconscientes aboutit dès lors à « La libération de l'esprit ». Enfin, dans le dernier chapitre, « L'élan vital et Dieu », on voit comment, en dehors et au-dessus de toutes les confessions, tout aussi bien que par leur moyen, l'esprit de l'enfant entre ou doit entrer en contact avec le Principe universel dynamique et vivant, source de toute qualité et de toute valeur, que les uns appellent « Logos », d'autres Dieu.

Tel est, en bref, « Le progrès spirituel ». Les tomes suivants de cet ouvrage : « L'Hérédité », « Les types psychologiques », « L'Education religieuse », montreront tour à tour l'enfance dans son parallélisme avec la vie du primitif, les tempéraments et types divers que révèle l'expérience et l'aboutissement logique de toute éducation.

Ce livre, premier de la série, est comme l'épopée de l'âme humaine dans sa lutte pour la maîtrise de soi. Et si l'on songe que chaque chapitre se termine par une « conclusion pédagogique » pleine de conseils précis et excellents pour les éducateurs de l'enfance, on conviendra que, faisant suite en quelque sorte à « L'éducation progressive » de Mme Necker de Saussure, parue en 1828, « L'éducation constructive » marque une date dans l'histoire de la pédagogie en unissant en elle, comme M. Ad. FERRIÈRE aime à le répéter, la science et le bon sens.

H. C.

Rappelons que cet ouvrage est offert, en prime à nos lecteurs. Voir annonce p. 184.

*
* *

Ad. FERRIÈRE, directeur-adjoint du Bureau international d'éducation. **La Coéducation des Sexes** dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école (Genève, Société Générale d'imprimerie, 1927, 1 opuscule de 13,5×20,5 cm. de 68 p., 2 frs. 50 suisses).

L'auteur de cet opuscule a repris et noué en gerbe les enseignements qu'il a pu recueillir sur la coéducation depuis vingt-cinq ans. Il en montre les difficultés, mais aussi la valeur morale et sociale. Voici la table des matières : la coéducation. Comment étudier ce problème objectivement ? — Quelles sont les objections formulées contre la coéducation ? — Il faut réduire le problème à ses éléments essentiels. — Le problème central : le point de vue moral et la thérapeutique préventive. — L'influence réciproque des sexes. — Psychologie comparée de l'homme et de la femme. — Psychologie comparée du garçon et de la fillette. — Une constatation : les garçons gagnent en virilité, les jeunes filles en féminité. — Une autre constatation : l'évolution sexuelle se déroule de façon plus normale et plus équilibrée. — La coinstruction : comment garçons et filles réagissent en présence de l'enseignement intellectuel. — Comment les écoles nouvelles à la campagne comprennent l'organisation de la coéducation. — La coéducation en Suisse. — La formation maternelle et paternelle des enfants et des adolescents. — Conclusions.

Tout cela fortement documenté en remontant aux sources expérimentales. L'opuscule se termine par deux pages et demie de bibliographie.

BELGIQUE

Serge BRISY, **Le Masque**, Symbole du temps actuel sous forme de mystère. (Bruxelles, 7 rue de la Boute, 1 opuscule 11×26 cm. de 86 p.)

« Les hommes ne sont pas heureux... Ils luttent et souffrent et leurs lois sont faites de telle sorte qu'elles les obligent à lutter et à souffrir pour avoir droit à une existence souvent médiocre » — « Le riche ne peut pas juger le pauvre, le pauvre ne peut pas davantage juger le riche, car il faudrait pour que leur jugement fût impartial qu'ils traversent tous deux les mêmes gammes d'expériences... » Ces mots forment le début de la préface. Plus loin on

surprend l'Ame dialoguer avec l'Intolérance : « Tout amour est un reflet du grand amour. Toute vie particulière est un reflet de la vie. L'âme assoiffée d'amour ne prend du grand amour que ce qu'elle en peut comprendre. La vie particulière ne comprend de la vie que ce qu'elle en peut sentir. L'amour est la force créatrice de la vie. » Il nous plaît de donner ces quelques citations sans autre commentaire.

***

Charles HENNY, **Conseils à nos petits-fils** (Paris, Fischbacher, 1 vol. 12×16 de 24 p., 2 fr.)

Prêche une honnête médiocrité : « Avoir la mesure en tout » ; ne pas sortir des conventions ; faire un amalgame habile et quelque peu opportuniste de la religion, de la morale, des devoirs de société et des devoirs professionnels. « L'égoïsme bien compris ennoblit l'homme de bien. » — « Les attributs de l'homme bien élevé nous feront estimer par les personnes bien pensantes. » Gare aux individualistes, aux enthousiastes, aux esprits créateurs qui sortent de la mesure...

A part ça, les conseils du grand papa sont excellents !

Is. F.

***

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGÈRES

Wilhelm PAULSEN, Stadtschulrat a D.; Berlin, **Die Ueberwindung der Schule** (Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, 1 vol. in 8° de 163 p.)

L'un des créateurs des Communautés scolaires de Hambourg, qui fut ensuite directeur de l'enseignement primaire de Berlin, nous donne ici une série de petits traités plein de bons sens, On en jugera par les titres des morceaux suivants : *Vom Neuhumanismus hinüber zum Jahrhundert des Kindes — Arbeitsschule und Gemeinschafsschule — Neue Psychologie und neue Pädagogik.* L'ouvrage comprend trois parties : Histoire et théorie de la communauté scolaire. Exposé et organisation de la communauté scolaire et jeunesse libre. Un jalon de plus sur la route qui doit conduire le public allemand à se détacher du nationalisme et du traditionalisme morts et à emboiter le pas sur la route de la transformation totale de l'école publique.

***

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

Au sommaire de *The new Era* d'octobre 1926, plusieurs articles sur l'éducation nouvelle en Ecosse. Celui de B. SKINNER, M. A. : *A successful experiment in selfgovernment in School* nous a particulièrement intéressé.

***

Das werdende Zeitalter, 3me fascicule contient des articles de Mlle E. ROTTEN : *Land in Sicht* et *Gemeinschafssgeist*, de Karl WILKER : *Die Schule im Garten* et *Ellen Key*, de Anna SIEMSEN : *Die Arbeitsschule in Goldisthal*, etc. — Le 4me fascicule : de Minna SPECHT, du *Land-Erziehungsheim* Walkemühle (Melsenburg, Kassel) : *Amerika und Russland ;* de Gerhard METZ : *Schulfarm Scharfenberg*, etc.

***

Le n° de juillet-août-septembre de la revue *Progressive Education* est consacré à la conférence annuelle de 1926. Remarquons les rapports de John ADAMS : *Recent developments in Europe* et de Mrs Beatrice ENSOR : *The new education in Europe*, ainsi qu'une note de Mlle HAMAIDE sur l'école de Sarasota en Floride où, au cours de 1925-1926, elle a introduit la méthode Decroly.

***

La Nuova Era, Rivista internazionale di Nuova Educazione, Anno I, numero 3, luglio 1926, publie des articles de G. LOMBARDO-RADICE : *Noterelle sulla scuola attiva;* d'Ad. FERRIÈRE : *Il metodo di Winnetka* ; de Maurilio SALVONI : *La scuola di educazione dell'attività spontanea.*

***

Voir dans *A Jövö Utjain* (Revue trimestrielle de l'Education nouvelle), Budapest, juillet-septembre 1926 : M. BUBER : *Sur l'éducation.* — Ad. FERRIÈRE : *L'évolution des types psychologiques de l'enfance.* — E. DOMOKOS : *La connaissance de l'individualité à l'école.* — I. HERMANN : *La protection et l'examen des enfants doués.* — A. JASCHIK : *La conception individualiste et la vision artistique. — Scènes d'atelier de l'éducateur moderne. — Notes. — Bibliographie. — Actualités.* (le tout en hongrois).

***

La Obra est une revue d'éducation qui paraît à Buenos-Ayres depuis 1920, le 5 et le 20 de chaque mois (rue Humberto I, 3159). Or, dès le 20 juillet 1926, elle a créé une rubrique spéciale, disons mieux : elle intercale dans ses pages une revue spéciale, avec entête et pagination à part, intitulée *Nueva Era, adherida à la Liga para la Educacion Nueva*. A gauche, la Semeuse, analogue à celle de l'ancien timbre français, la même qui se trouve en beaucoup plus grand sur la couverture rouge de *la Obra*. Au dessous du titre le nom de nos six revues. C'est une joie pour nous de voir s'accroître le champ de nos collaborateurs dans le grand œuvre de la restauration mondiale par l'enfance et la science. Tous nos vœux à ces nouveaux semeurs lointains. Nous leur tendons une main fraternelle.

Dans le premier numéro, nous trouvons un hommage chaleureux non seulement à la ligue internationale pour l'éducation nouvelle, mais aussi au Bureau international des Ecoles nouvelles, au Bureau international d'Education de Genève et à l'Institut J. J. Rousseau. Ces différentes activités sont quelque peu confondues entre elles. La chose est excusable : si les champs de travail de ces institutions sont très proches voisins quoique distincts et animés du même esprit, ils sont encore plus étroitement unis en la personne de leurs chefs qui jouent un rôle actif simultanément dans plusieurs d'entre elles. — Au sommaire des numéros suivants nous trouvons : N° 2. — *La réforme scolaire en Russie*, avec un exposé très détaillé des programmes de l'Ecole unique du Travail ; *l'Education dans les Soviets*, à propos d'un livre de SCOTT NEARING. — N° 3. — *L'U*

nion pédagogique universelle de M. P. de COUBERTIN; *Les Tendances actuelles de l'Enseignement primaire*, par M. Emmanuel DUVILLARD; *Suggestions pour l'application du « Dalton Plan »; A propos du Centenaire de Pestalozzi;* et p. 28, les *Principes* de notre Ligue. — N° 4. — *Le mouvement actuel des Ecoles nouvelles aux Etats-Unis*, d'après Mrs ENSOR; *L'association pour l'Education progressive* des Etats-Unis; *Notes sur le travail historique à l'Ecole primaire; le Dr Ed. Claparède en Belgique*, d'après l'Educateur de Lausanne; *Le système de « Winnetka » d'après Washburne.* — N° 5. — *Une grande figure de l'Education nouvelle :* Mme Montessori; le fascicule entier (pp. 37 à 44) est consacré à la *Maestra* italienne. Nous y avons retrouvé avec plaisir l'article de M. F. Meylan paru dans l'Educateur.

Encore une fois, tout nos vœux de bon travail.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Dans le supplément au numéro de mai 1926 de *l'Emancipation*, Bulletin du Syndicat ardéchois de la Fédération de l'enseignement, un instituteur parle en termes excellents des classes-promenades.

Après avoir maudit la routine et déclaré que les classes-promenades sont un acheminement « vers ce que FERRIÈRE appelle l'école active, c'est-à-dire l'école naturelle », l'auteur anonyme de cet article décrit l'organisation pratique de ces classes, puis il fait le bilan de leurs avantages et de leurs inconvénients. La classe-promenade est, comme son nom l'indique, une classe faite en promenade. Ce n'est pas la leçon au dehors, portant sur un seul sujet, ni la classe de plein air, qui ne diffère de la classe ordinaire que par le cadre, ni la promenade scolaire, faite un jour de congé. Son programme n'est pas en rapport nécessaire avec l'emploi d'une matinée ou d'une après-midi; il dépend entièrement du but choisi. Pour qu'elle ait de bons résultats, il faut réunir ces deux conditions principales : 1° le maître a fait seul à l'avance la promenade; 2° la classe-promenade doit être préparée. Chaque sortie se présente avec un programme net, mais sans rigidité. Elle comporte : 1° une partie essentielle; 2° une partie accessoire; 3° une part réservée à l'imprévu. Dans la première partie, le maître se conduit familièrement avec ses élèves : il explique, il questionne, il répond aux questions. La seconde partie comprend simplement des observations notées, mais à utiliser plus tard. Quant à la partie imprévue, elle pourra consister, soit en un incident purement récréatif, soit en un ou plusieurs faits ou objets notés ou observés sur le vif. Il sera bon de réserver le temps nécessaire à des exercices qui sont toujours profitables, parce qu'ils habituent les élèves à l'observation précise, par exemple des croquis, des exercices d'évaluation, des exercices physiques, etc. Et il ne faut jamais oublier d'emporter le matériel nécessaire : cartes, boîtes, appareil photographique, etc. En principe, il est préférable de faire les sorties dans la matinée, de sorte que la classe (au dedans) de l'après-midi puisse s'appuyer sur les observations recueillies. Mais, inversement, on peut chercher à illustrer au cours d'une sortie des leçons qu'il était préférable de commencer en classe. Quant au compte-rendu de la classe-promenade, il constitue un excellent exercice de rédaction.

Les inconvénients que l'on reproche aux classes-promenades ne sont pas sérieux. Certes, elles ne sont guère conciliables avec les exigences du certificat d'études et des programmes actuels. Pour que leur pratique puisse se généraliser, il faudrait donc qu'on n'hésite pas à renoncer à une organisation figée qui sacrifie l'éducation à l'instruction. Mais le gros obstacle, c'est qu'il faut compter avec les parents. Le meilleur moyen de vaincre leur résistance, c'est de les réunir et de leur expliquer la valeur éducative des classes-promenades. La plupart d'entre eux seront convaincus par de tels arguments; et s'il se trouve malgré tout un petit noyau de réfractaires, il ne restera, bravement, qu'à passer outre. Puis il faut aussi compter sur la propagande par le fait. Si partout où cela est immédiatement possible, les classes-promenades entraient dans la pratique courante, elles auraient bientôt fait tache d'huile, et finiraient par bénéficier tout au moins d'une tolérance bienveillante.

Les avantages de ces sorties sont nombreux : le développement intellectuel des enfants est plus rapide et plus effectif, surtout en ce qui concerne l'observation et le jugement; et à l'apathie provoquée par des intérêts plus ou moins factices succède une curiosité toujours en éveil, un intérêt toujours soutenu. L'enfant prend une connaissance plus nette et plus juste du monde extérieur. Il serait superflu d'insister sur les avantages des classes-promenades pour l'éducation physique. Enfin l'éducation morale se poursuit elle aussi dans de meilleures conditions, parce que le milieu naturel crée une atmosphère de joie qui révèle sous son vrai jour la personnalité de chacun. L'esprit collectif s'affirme plus aisément, la coéducation en est facilitée; c'est la véritable vie de famille. C'est assez dire à quel point il serait souhaitable que les classes-promenades fussent généralisées, et qu'en communiquant à leurs collègues le résultat de leurs expériences, les maîtres pussent contribuer à en perfectionner sans cesse l'organisation.

P. FR.

***

La revue *Vers l'Unité* (51, rue de Babylone, Paris VII) a publié dans son n° 42-43 (juillet-août 1926) la version française de l'article de notre rédacteur M. Ad. FERRIÈRE : *Les types psychologiques révélés par des rêves.* Cette étude avait paru en anglais dans *The new Era* et montre les ressources qu'offre la psychanalyse dans l'étude des types d'enfants; il met en garde les éducateurs contre les erreurs et les abus de la méthode psychanalytique et montre le caractère prospectif et idéaliste qui doit être celui à la fois du maître et de l'enfant.

***

Dans le numéro de juillet 1926 de la *Revue internationale de la Croix-Rouge*, Mlle Suzanne FERRIÈRE, secrétaire de l'Union internationale de Secours aux Enfants et membre du Comité International de la Croix-Rouge, rapporte ce qui suit sur l'éducation au Togo :

« L'expérience éducative la plus intéressante faite au Togo est celle de la *« Junior Trade School »*, près de Yendi. C'est une école établie sur le modèle d'une école semblable dans le Gouvernement de la Côte de l'Or. Cette

école de Yendi est la seule école du territoire où l'instruction soit professionnelle. Elle a été fondée en 1922 dans le but de former des artisans supérieurs. Les études durent 4 ans. L'éducation est basée sur le système des éclaireurs, dont les principes sont suivis très exactement. Les élèves sont divisés en corps sous la responsabilité d'un chef de corps. Ils peuvent porter à volonté soit l'uniforme des boy-scouts, soit leur costume national. Les principes des écoles nouvelles sont suivis et cette éducation donne des résultats très intéressants. Une place importante y est donnée aux jeux organisés. Cette école est divisée en plusieurs sections, dont une seulement est littéraire. Les élèves de cette section sont cependant également tenus de suivre des leçons de travaux manuels. Les métiers enseignés sont tous ceux qui concernent la manutention du bois, du métal, la maçonnerie et la poterie. L'agriculture et le tissage y sont également enseignés. Les élèves reçoivent un certificat au bout de 4 ans. Le personnel enseignant est composé d'un maître européen et de 5 maîtres africains.

« L'école est installée sur un vaste terrain offert au Gouvernement par le chef principal du district, pour un but éducatif. Cette école tend à devenir indépendante, les profits du domaine permettant de subvenir entièrement aux besoins des élèves. L'école contient 90 élèves, elle peut en recevoir 120. Les enfants viennent de tous les districts du territoire et appartiennent à des tribus très différentes. L'expérience a prouvé qu'ils s'entendaient parfaitement bien entre eux. Le but de l'administration, en créant cette école, est de former des éléments qui, de retour dans leur village, puissent créer des noyaux de civilisation et ainsi aider au développement général de la population.

« L'administration encourage très vivement le développement des sports : cricket, foot-ball, tennis. »

⁂

L'Educateur de Lausanne (12 juin) relate du récent voyage qu'a fait en Belgique le Dr Ed. CLAPARÈDE. Il a visité à Saventhem l'école primaire transformée en Ecole active par M. E. J. VERHEYEN, inspecteur. La réforme a commencé par la classe des petits de 6 à 7 ans et se poursuivra d'année en année. Il y a des après-midi de travail libre où les enfants font des constructions et jeux divers : palet, tourniquet, lotos, etc., tous combinés pour ancrer sans qu'il y paraisse les opérations d'arithmétique dans les cerveaux des bambins. « Et les résultats obtenus ? — Tout à fait surprenants, au dire de M. VERHEYEN qui, en sa qualité d'inspecteur, est bien placé pour établir des comparaisons. Ces écoliers de première année (tous des petits paysans en sabots) lisent, orthographient et rédigent aussi bien, si ce n'est mieux, que des élèves de troisième année dans les autres écoles... Des gamins de six ans ont effectué à la planche, sans faute, de longues additions de trois chiffres, des multiplications avec multiplicateurs de trois chiffres aussi. » Voilà les résultats de l'éducation par le jeu !

Durant ce même voyage, le Dr Ed. CLAPARÈDE s'est arrêté à l'Ecole de l'Odenwald. Voici le croquis du maître du lieu : « Le sorcier de l'endroit apparaît bientôt sous la forme d'un beau gaillard, bien découplé, les jambes nues, les yeux étincelants, la longue barbe grisonnante et la crinière flottant au vent... C'est Paul GEHEEB en personne, qui vient à vous les mains tendues. Je ne puis me défendre de songer à TOLSTOI, lorsque je le vis à Yasnaïa Poliana ; ici, comme là, sous la rusticité voulue de la tenue, une personnalité très finement aristocratique. »

⁂

L'Association des instituteurs sortis de Liége publie une revue *La Cordée* (Marcel LEPINOIS, rue Reynier, 26, Liége, 0,75 francs belges le numéro). Le N° de mai 1926 contient un très bel article de Mlle ORBAN sur *la Psychologie de l'Adolescente*. C'est une communication faite à la deuxième session familiale (Bruxelles, le 25 avril 1926). L'auteur, régente de morale à l'Ecole normale de l'Etat à Bruxelles et professeur de philosophie morale et de psychologie à l'Ecole centrale de service social connaît à fond, non seulement ce qui a été écrit sur les adolescentes, mais les adolescentes elles-mêmes. Nous ne pouvons que signaler cet article fort, puissant, sain, plein de bon sens, aux phrases lapidaires, nourries et fermes, elles aussi. C'est de belle et bonne psychologie génétique conduisant tout droit à l'éducation nouvelle.

⁂

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

La revue *Lebensgemeinschaftsschule* que Fritz KARSEN publie chez Julius Beltz à Langensalza, reproduit dans ses nos 7 et 8 (juillet et août 1927) la liste des 24 écoles expérimentales de l'U.R.S.S. dressée par Marie STEINHAUS de Moscou. On y trouve le nom de chaque école, son adresse, le nom de son directeur, la date de la fondation, le nombre des élèves garçons et filles (internes ou externes), leurs âges extrêmes, les institutions diverses qu'elle embrasse, les buts qu'elle poursuit et les conditions d'admission.

Au sommaire du n° 7 : BUSCHMANN : *Gemeinsame Erziehung der Geschlechter* ; — du n° 8 : LAMSZUS : *Englische Schulversuche*.

⁂

Le secrétariat de l'éducation publique de Mexico publie une revue *Coopera*, organe officiel du département de l'enseignement primaire et normal (revue mensuelle de format 28 × 30 cm.) Dans le numéro du 15 avril, orné d'un cliché représentant l'école primaire à l'air libre « Alvaro Obregon » se trouve un grand article de M. Moisés SAENZ sur « Quelques aspects synthétiques de l'Education au Mexique ». L'école doit être, dit-il, la « maison du peuple ». Il faut que « l'école rurale soit un centre social pour la communauté. L'enseignement rural pratique doit être conçu comme « l'école de l'action » — *escuela de la acción*. — On voit par ces quelques indications qu'au Mexique aussi l'école publique s'oriente vers la mise en œuvre de l'activité pratique de l'élève.

Dans ce même numéro, page 23, on parle de l'article de M. Albert RICHARD de Genève sur « L'Ecole active » paru dans *L'Education* de Paris.

B. I. E. Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE N° 3. *Genève, octobre 1926.*

L'activité du Bureau a été particulièrement intense pendant les mois d'août et de septembre. Des centaines de *visiteurs* ont été reçus par la Secrétaire Générale et nous ont mis en relation en particulier avec les pays d'Orient. La correspondance n'a pas chômé pour autant. Nous avons actuellement 106 *correspondants* dans 38 pays et 119 *membres*, dont 16 collectifs, dans 31 pays. En Tchécoslovaquie et au Mexique des *comités nationaux* ont été organisés. En Pologne c'est l'institut pédagogique de Varsovie qui a bien voulu accepter de nous représenter en mettant à notre disposition son remarquable Annuaire. Dans la République Argentine, c'est la Revue *La Obra*, représentant la grande masse du corps enseignant argentin, qui nous assure de son concours indéfectible. Les *questions* continuent à affluer sur des sujets très divers. Nous serions fâchés de devoir restreindre nos services aux seuls membres de notre Association, mais un supplément de ressources nous est indispensable, et nous prions tous nos amis de nous recruter des membres, si possible des membres collectifs (sociétés ou institutions fixant elles-mêmes le montant de leur cotisation) et des membres individuels à vie, se libérant en une fois par une cotisation de 250 frs. suisses.

Les *journées d'éducateurs* de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations coïncidant avec le Congrès international de l'Enseignement secondaire, à l'organisation desquelles notre Bureau avais pris une grande part, ont pleinement réussi. Nous en avons rendu compte à nos membres en même temps que nous leur communiquions les premiers résultats de notre enquête sur les organisations de *correspondance interscolaire*, et une note bibliographique sur le contrôle et la réforme des *manuels d'histoire*, deux sujets traités au Congrès.

Les *expositions* consacrées à ces deux sujets (celle des livres d'histoire et de géographie était installée au B.I.E. même) ont eu un véritable succès. De nombreux visiteurs de tous pays y ont recueilli des renseignements utiles.

En dehors des congrès, des *conférences* ont été données à Genève sous les auspices du B.I.E. par M. Paul Dengler de Vienne, M. Chryssafis d'Athènes et par Mrs Beatrice Ensor de Londres.

Le Bureau a été représenté cet été à plusieurs *conférences* et *congrès* internationaux : Fellowship of Reconciliation (Oberammergau), Démocratie (Bierville), Federation of University Women (Amsterdam), Esperanto (Edimbourg), Union Pédagogique universelle (Lausanne), Education morale (Rome), Cinématographe (Paris), aux cours de vacances de l'Institut J.J. Rousseau, à la Summer School du Save the Children Fund, à l'Ecole d'études internationales.

Une résolution sympathique du travail du B.I.E. a été votée par la Fédération Internationale des Etudiants, réunie à Genève. Dans sa récente session de Salzburg, le Conseil de l'Union internationale des Association pour la Société des Nations a adopté la résolution suivante : « Le Conseil, saluant avec joie la création du B. I. E., recommande ce bureau aux Associations pour la S. d. N. et les invite à recourir à ses bons offices. »

Une enquête psychologique sur le sentiment patriotique a été préparée à l'instigation et avec la collaboration de Mlle Descoeudres membre de notre Conseil d'Administration.

Le B.I.E. a décidé d'accorder sa collaboration à des *voyages pédagogiques* d'éducateurs américains organisés par *The Open Road*, — au *IVe Congrès d'Education nouvelle* qui se tiendra à Locarno du 3 au 15 août 1927, au *concours de dessins d'enfants*, organisé par l'Union internationale de Secours aux Enfants, afin d'illustrer la Déclaration de Genève.

Le Conseil a accueilli favorablement l'idée de convoquer à Prague, avec l'aide des groupes espérantistes tchécoslovaque et saxon, une conférence sur *la Paix par l'Ecole* qui se tiendrait aux environs de Pâques 1927.

Enfin une proposition venue de Pologne, convergeant avec une autre venue du Pérou, nous amènera peut-être à concentrer très spécialement notre attention pendant l'année qui vient sur le *matériel scolaire*. Indépendamment de l'enquête que nous avons lancée ce printemps et qui se poursuit, il est question d'un catalogue analytique de matériel choisi et d'une *exposition* commentée par des *causeries* et des *démonstrations* pratiques.

*
* *

Institut J.-J. Rousseau

L'Institut J.-J. Rousseau, qui entre cet hiver dans sa quinzième année, a ouvert ses portes le 25 octobre.

Comme innovation au programme, mentionnons des conférences d'introduction qui ont lieu pendant les deux premiers mois du semestre, et qui sont destinées à orienter les nouveaux élèves, et à leur donner une base solide pour leurs travaux ultérieurs. Parmi ces conférences, notons celles sur la sociologie éducative (M. Malche), l'anatomie et la physiologie (Dr Weber-Bauler), la psychologie et la méthode expérimentale (M. Claparède), la façon d'utiliser les ressources de la bibliothèque (M. Bovet), etc.

Rappelons que l'Institut J.-J. Rousseau est destiné aux personnes désirant s'initier aux questions de psychologie de l'enfant et d'éducation. Sa bibliothèque, enrichie encore des nombreuses publications reçues par le Bureau international d'éducation, lui permet de mettre à la disposition de ses élèves une documentation exceptionnellement riche sur tout ce qui touche à l'éducation.

Outre ses élèves réguliers, l'Institut Rousseau admet des auditeurs. Inscriptions, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

TABLE DES MATIÈRES

Pages

N° 18. — JANVIER 1926

Paul DUPUY : L'Esprit international à l'école internationale de Genève..... 3

Ad. F. : Ecoles expérimentales..... 6

N° 19. — MARS 1926

O. DECROLY : Une école nouvelle en Amérique du sud. Le Gymnase Moderne de Bogota..... 25

Ad. F. : Orphelinats modèles en Italie..... 29

Ad. F. : La gymnastique analytique du docteur Tissié chez les tout petits..... 29

N° 20. — AVRIL 1926

Numéro consacré principalement à l'éducation nouvelle dans le Proche-Orient.

O. DECROLY : Une Ecole nouvelle en Amérique du sud (suite et fin)..... 48

M. NEMES : Le mouvement d'éducation nouvelle en Hongrie..... 52

Dr. TRBOJEVITCH : Une école nouvelle populaire à Sarajevo..... 55

M. VANLITCH : Le mouvement de réforme pédagogique en Yougoslavie..... 56

N° 21. — JUILLET 1926

E. DELAUNAY : L'Effort pédagogique russe. I.. 77

C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori, I..... 82

A. ODERFELD : Enquête sur le matériel Auto-Educateur..... 85

N° 22. — SEPTEMBRE 1926

M. B. : L'Education de demain selon H. G. Wells..... 107

G. SIEVEKING : L'Institut d s Sciences de l'Education d'Iéna..... 109

E. DELAUNAY : L'Effort pédagogique russe (fin). 112

C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori. II..... 119

Is. F. Une colonie d'enfants dans la plaine de Galilée..... 126

Pages

N° 23. — NOVEMBRE 1926

Numéro consacré principalement à l'éducation nouvelle en Italie.....

Ad. FERRIÈRE : Une visite aux pionniers de l'Ecole active en Italie..... 150

D. BERTONI : Esquisse de la Philosophie pédagogique de M. G. Gentile 157

G. LOMBARDO-RADICE : Le rôle du jeu dans l'éducation..... 158

G. FERRETI : L'Education poétique dans mon Ecole inventive..... 162

M. BOSCHETTI-ALBERTI : La discipline dans la liberté..... 165

V. POVEGLIANO-LORENZETTO : Un testament pédagogique..... 168

C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori. III (fin)..... 171

G. LOMBARDO-RADICE : L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique..... 176

— Les classes expérimentales dans la loi scolaire du 1er octobre 1923 et le décret du 4 février 1926..... 185

M. LEVI : L'Ecole rénovée à Milan..... 186

Peter ENGEL : Une visite à l'Ecole rénovée... 187

RUSCONI : L'Association pour les intérêts du Midi..... 188

Peter ENGEL : Les colonies des « jeunes travailleurs » de M. D. Levi Morenos..... 191

Notices bibliographiques sur l'Italie..... 193

RUBRIQUES PERMANENTES

Editorial..... 1, 23, 47, 75, 147

Chronique française..... 8, 31, 92, 131

Nouvelles diverses..... 11, 36, 57, 87, 128, 196

Livres et Revues..... 12, 37, 70, 96, 133, 199

Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau..... 19, 44, 71

Bulletin du Bureau international d'Education..... 104, 143, 205

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE
Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :
SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS
Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

HOME POUR ENFANTS
M. et Mme MULLER-LEMAIRE
Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1520 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.
Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ECOLE INTERNATIONALE
8, Rue Guichard, PARIS (XVIe)
POUR JEUNES FILLES. — Travail selon les méthodes nouvelles et l'esprit de coopération
Ecrire à Madame Andrée JOUVE

"ASEN"
FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Decroly
pour les petits enfants
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

Concours d'Instruction des Adultes Illettrés

CENT DOLLARS

Offerts à la personne appartenant ou non à l'Enseignement

dans n'importe quel pays, qui apprendra à un adulte illettré de l'un ou l'autre sexe, à *épeler* suffisamment le français pour comprendre un fait-divers de journal, par les moyens les les plus faciles pour le maître comme pour l'élève qui ne peut pas suivre les cours réguliers de l'école. Il n'y a qu'un procédé nouveau qui permette à l'adulte illettré d'étudier seul à la maison, dans les intervalles de quelques leçons données par le maître. On le trouvera dans *L'Epellation Naturelle et Rationnelle*, par Louis Tesson, chez Max Rothe, Glauchaer Strasse, 12, Halle, Saale Allemagne dans les principales librairies, à la librairie Pavot et Cie, Genève ou Lausanne, Suisse, ou chez J. Gamber, librairie rue Danton, 7, Paris, 5 francs français, *franco*.

Les leçons tracées ci-dessous ne sont, comme nombre et contenu, que des suggestions générales pour mettre le maître sur la voie ; mais il peut trouver mieux dans la pratique, Il doit s'éfforcer de mettre son élève en position d'étudier seul à la maison avec le moins d'enseignement possible. C'est là le point important du concours. En effet la possibilité d'apprendre à lire à un adulte illettré en peu de temps par la méthode nouvelle ne fait aucun doute, et dès qu'il parvient à *épeler* les textes phonético-orthographiques, il est sauvé. Il continuera à lire seul ces textes, parce que la marque de la prononciation lui permettra de le faire en écartant les obstacles des textes ordinaires.

Leçon 1. — Le maître explique les chiffres et les nombres. Comme l'élève sait compter, il n'a aucune difficulté à lire seul les chiffres dans l'ordre de la numération, sachant que la série commence par zéro, suivi de 1 ; qu'après 1 vient 2, etc.. jusqu'à 9. Après 9, deux chiffres consécutifs indiquent : le premier des dizaines, le second des unités. L élève lira donc facilement : 10, une dizaine, unité zéro, soit dix ; 11, une dizaine plus un, soit onze, etc... Un quart d'heure suffit pour ces explications. Le maître achève sa leçon en guidant la main de son élève pour lui montrer à écrire les chiffres, et il lui recommande de les copier à la maison jusqu'à ce qu'il sache les écrire de mémoire.

Leçon 2. — Après quelques jours ou quelques semaines, l'élève doit savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 40, ce dont le maître s'assure en les lui faisant lire au hasard. Il lui explique que cette connaissânce lui donne la prononciation des mots qui, dans son livre, suivant les chiffres et les nombres : zéro = 0, un, une = 1, deux = 2, etc. De plus l'ordre des sons lui donne la valeur de chaque lettre ou combinaison de lettres d'un mot. Dans ZÉRO il y a quatre sons : Z, E, R, O. Le premier est Z*E*, le deuxième *É*, le troisième R*E*, etc. Dans DEUX il y à deux sons : D*E* et EUX. Les lettres qui ne se prononcent pas sont marquées en italiques. Cette deuxième leçon se borne à ces explications et à quelques exercices oraux pour apprendre à l'élève à distinguer les sons des mots et à les épeler. Il lui recommande de copier à la maison les mots tels que dans le livre, en *caratères d'imprimerie*, comme un moyen naturel de se graver dans la mémoire la valeur de ces caractères. Après quelques semaines de ces exercices solitaires, l'élève doit savoir la valeur des lettres et de leurs combinaisons contenues dans la numération de 0 à 40. Le maître s'en assure aux leçons suivantes en lui faisant lire ses lettres au hasard.

Leçons 3 et 4. — Comme il reste encore à apprendre des lettres ou graphies que ne donne pas la numération, le maître lit à l'élève : . point, + croix, * étoile ; plus des séries de mots faciles : père, mère, grand-père, grand'mère, frère, sœur, etc... Les signes, le groupement naturel des mots nouveaux et la connaissance d'une bonne partie de leurs lettres font que l'élève arrive assez facilement à lire le tout. D'ailleurs s'il oubli parfois la valeur des lettres déjà apprises, le nombre qui les accompagne lui donne le moyen de la

retrouver seul. Il copiera à la maison les séries de mots-modèles jusqu'à ce qu'il les sache.

Leçons 5 et 6. — Le maître lit à l'élève *Le Petit Chaperon Rouge*. Dans ce texte, chaque lettre ou combinaison de lettres porte un nombre (supérieur où elle se trouve, ou un nombre (inférieur) indiquant la série de mots qui la contient. Le maître expliquera très clairement ces marques qui servent à s'assurer de la valeur des lettres. L'élève copiera ce texte en l'épelant. S'il a oublié la valeur de quelques lettres, leur nombre la lui indiquera.

Leçon 7. — Rendu à ce point l'élève doit connaître la valeur de toutes les lettres et de leurs combinaisons. Sa tâche solitaire sera d'écrire toutes sortes de combinaisons, et même des mots communs — sans considération de leur orthographe pourvu que les sons soient bien représentés — dans le seul but de se graver la valeur de ces combinaisons dans la mémoire.

Leçon 8. — Les marques en chiffres n'ont qu'un but : permettre à l'élève de trouver seul la valeur des lettres et de surmonter ainsi l'obstacle qui autrement arrêterait sa lecture sans maître. Elles sont donc inutiles dès que l'élève sait ces lettres. La marque de la prononciation se fera désormais au moyen de symboles phonétice orthographiques. Le maître en donne l'explication à l'élève. Celui-ci copie et épelle les dernières pages de *L'Epellation* et prend ensuite *Contes de Fées*, qu'il doit pouvoir épeler et lire seul. En somme, les leçons n'ont pas pour but d'apprendre à lire directement à un illettré, mais de lui enseigner les moyens d'apprendre à lire seul à la maison. L'objet de ce concours est de mettre en évidence les meilleurs de ces moyens et d'établir le minimum de leçons nécessaire.

CONDITIONS DU CONCOURS

Chaque personne qui aura appris à épeler à un adulte illetré, devra envoyer avant le 30 septembre 1927, à l'Institut Jean-Jacques Ronsseau, 4, rue Charles-Bonnet, Genève. Suisse, un rapport donnant les noms, domiciles et professions du maître et de l'élève, avec l'âge de celui-ci et constatant qu'il a épelé et lu un passage de *Contes de Fées* et d'un livre élémentaire ou d'un article de journal pris au hasard, en présence du maire de la commune et autres personnes. Les détails des leçons données devront être lus à ces personnes, qui les certifieront par leurs signatures. Uu jury d'examen choisi par l'Institut J.-J. Rousseau étudiera les rapports reçus dans les premiers jours d'octobre 1927 et adjugera à la majorité des votes le prix de cent dollars, qui est déposé à cet effet et qui sera envoyé immédiatement à l'adresse du gagnant. Il sera publié un compte-rendu des rapports reçus.

50, Batavia Street, Boston, Nass. U. S. A.
Louis TESSON,

ÉCOLE NOUVELLE
"LA CHATAIGNERAIE"
sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS
Enseignement primaire et secondaire
Sections Classique, Scientifique et Commerciale
Laboratoires et Ateliers. — Sports
Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps
Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

Ecole de l'Ile de France
Fondée en 1901 à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
[Seine-et-Oise]

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS. ANGLETERRE

Internat coéducatif basé sur les principes d'éducation du Dr Rudolf Steiner. Le programme couvre le champ complet des études à partir des notions usuelles jusqu'aux exigences des examens permettant d'entrer à l'Université. Art nouveau de l'eurythmie inauguré par le Dr Rudolf Steiner, coéducation des sexes. L'école est située à la campagne, à 20 milles de Londres. Demander prospectus et conditions à la directrice :
Miss GROSS

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les **Vins garantis naturels** offerts par un de nos amis à des prix **exceptionnels de bon marché.**

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574 43, Rue Hériard-Dubreuil. — **BORDEAUX** (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisses pour réception de divers et excellents crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 % en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 %
EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE
DRAP D'ELBEUF
au Détail à Prix de Fabrique
COMPLETS SUR MESURES
en BEAU DRAP d'ELBEUF
depuis 99 fr. 50
et en beau coutil depuis 85 fr.
VÊTEMENTS IMPERMÉABLES
Sur mesures depuis 99 fr. 50
Prime offerte pour tout achat d'une valeur de 200 francs
Catalogues illustrés avec échantillons
Chemiserie, Tolleria, Lingerie, Draperies
et méthodes spéciales permettant de prendre les mesures soi-même, sans erreur possible, aussi bien qu'un tailleur
ENVOYÉS GRATIS et FRANCO
sur simple demande et sans aucun engagement de votre part.
Sur nos mannequins spéciaux réglés à vos mesures, nos essayages sont aussi bien faits que sur vous-même.
Demandez échantillons de nos Toiles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Blc, Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lits
Tous nos articles sont vendus en argent français.
Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.
Tout article ne convenant pas est repris et remboursé intégralement.
Écrire Établ^ts " LA MONDIALE "
PICARD-PAGEOT & Cie
Manufacturiers à ELBEUF (S.-I.) France
MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
Représentants actifs sont demandés dans principaux centres
Imp. de C. a. 2457

LA DIANE

Revue Républicaine d'Education Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 ..... Fr. 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich ..... Fr. 5 —

La loi du progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr 15.—

Transformons l'Ecole, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—).

L'Education dans la Famille. IIIe édition, Genève, Editions Forum ..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50

L'Ecole active, Genève, Editions Forum, 1922, IIIe édition, en 1 volume, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).

La Pratique de l'Ecole active, Editions Forum, Genève, 1924 ..... Fr. 6.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

(1) *Les prix sont indiqués en francs suisses*

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

PROGRESSIVE EDUCATION

April 1926

CREATIVE EXPRESSION THROUGH ART

Presenting the creative work done by children in schools all over the United States following the freer methods o education. Richly illustrated in both color and black and with significant contributions by teachers of art who are developing the new art methods.

Each number of this magazine discusses some phase of the newer education

Back numbers still available at 50 cents :

1925 *Annual Conference - The Social Studies - Education and International Understanding*

Reprints of former issues at 25 cents :

Individual Instruction - The Project - New Education in Europe - Pre School Education - The New Child Study

Subscription, including four issues of the magazine and membership, **2 dol.**
Special Art issue when ordered separately, **1 dol.**

Published by
PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
10, Jackson Place WASHINGTON, D. C.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER

LA MAISON DES ENFANTS

DU

DOMAINE DE L'ÉTOILE

à NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Cherche pour septembre une jeune fille végétarienne s'intéressant à l'Education nouvelle.

A LOUER, dans le Domaine, à personnes végétariennes, maison 4 pièces non meublée, ou appartement meublé.

ÉCOLES - FOYERS

en **France,** à la campagne
L'ÉCOLE FOYER DE PONTIGNY
par Laroche Yonne
Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

en **Suisse,** à la montagne
L'ÉCOLE FOYER DES PLÉIADES
Blonay-Vaud
Directeur : A. VIRIEUX

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Institut Monnier

CAMPAGNE
«LES GRANDS ARBRES»
Pont-Céard près VERSOIX
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119 — Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*

S. A. Imp. Charentaise
15 Rue d'Arcole Angoulême